МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (112)

30 июня 2025

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 ПАНИ, 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, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- 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 19.06.2025
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 78,5.
Тираж 500 экз. Зак. № 7069
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2025

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 ПАНИ (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. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (112)

30 June 2025

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

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-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altaisk, 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 19.06.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 78,5.
Circulation: 500 pieces. Order № 7069
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2025

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. Mikkelson*** – 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. Krivykh*** – 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-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer 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

Абаева Ф.Б. 38
Абдуллина Г.Р. 349
Абиева Н.Р. 258
Аванесова Т.П. 120
Алиев Т.И. 215
Алиев Ш.М. 389
Андреева Л.А. 421, 486
Андрианова Ю.Г. 41
Андуганова М.Ю. 366
Аносова Н.Э. 178
Асадулина Е.Ю. 58
Ахматилов М.Х. 389
Ачмизова С.Я. 91, 240

Б

Бабкина Н.В. 185
Бажора А.Т. 262
Базаева Ф.У. 149, 265
Бай Шуай 145
Байракова И.В. 240
Балканов И.В. 497
Баранова Е.А. 200
Баукова М.А. 176
Белькова А.Е. 562
Билалова Х.А. 430
Блохина Т.Р. 410
Богословский В.И. 187
Бодулева А.Р. 563
Бойко Е.Н. 44
Болгарова М.А. 17
Бондаренко М.А. 110
Борзова Т.А. 94
Брежнев Г.Р. 104
Булуева Ш.И. 149
Бурмистенко М.С. 310

В

Валеев С.И. 240
Ван Сиин 465
Ван Цзюньпэн 349
Вань Яньсинь 500
Васильева Г.М. 432, 442
Ваславская И.Ю. 200
Вдовиченко Е.А. 424
Везетиу Е.В. 269
Везиров Т.Г. 76
Виситаева И.З. 271
Вовк Е.В. 273
Вовк М.В. 352
Волкова И.И. 611

Г

Галстян С.А. 533
Гамзаева Л.Б. 427
Ганова Т.В. 233
Гасанова У.У. 557
Гаязова С.Р. 200
Герасимова К.Ю. 391
Герейханова К.Ф. 369
Гильманова А.Н. 537
Го Индун 566
Го Шухан 48
Горбунова Н.В. 276
Гордеева Н.В. 592
Григорьева Н.Н. 181, 191
Гуань Шаоян 97
Гун Мин 372
Гусева Н.В. 204
Гусейнова М.Б. 355
Гусейнова Т.С. 427
Гусейханова З.С. 430

Д

Давидян Н.Г. 243
Дай Жуйчэнь 432
Дай Цзини 357
Дедова О.В. 374
Дёмин А.Н. 51
Денисова А.Б. 494
Денисова Э.С. 571
Джаубаева Ф.И. 399
Джиганская М.А. 187
Дзагоева Е.А. 165
Дзулаева И.Ю. 181
Дзюбенко А.И. 574
Долгина Е.С. 597
Донец Т.А. 5
Дороднева Н.В. 505
Дорофеев Е.М. 7
Дроздова Е.А. 469
Дубова М.А. 576
Дударова Л.М. 494
Дятлова Р.И. 168

Е

Еговцева Н.Н. 322
Егорушкина К.В. 447
Елисеенко О.В. 54
Елькин В.В. 494
Есипова А.А. 10, 116

Ж

Жаткин Д.Н. 579
Жигалова М.Р. 410
Жилетежев Х.Ч. 589
Жукова Т.А. 187

З

Заяц Н.М. 110
Зембатова Л.Т. 284
Знак Ю.Э. 401
Зольникова Н.Н. 505
Зритнева Е.И. 278, 281
Зубков А.Д. 99
Зыкова Е.И. 51
Зырянова Н.Д. 58

И

Ибрагимова Г.Х-К. 539
Илясова Е.Е. 245
Исмаилов М.Р. 63
Исхакова А.Т. 66
Исхакова Г.Т. 66

К

Каверина В.А. 114
Кагакина Е.А. 68
Кайванов В.А. 278
Калашникова С.В. 132
Калинина М.Б. 152
Каменева В.А. 424
Капкова С.Ю. 385
Карабулатова И.С. 584, 587
Караев Ч.А. 284
Карпович И.А. 178
Кафарова К.З. 191
Квитковская А.А. 332
Кетоев К.Э. 14
Кириллова Е.О. 377
Ковзанович О.В. 435
Ковылов А.А. 101
Кожанова Н.С. 17
Козачек А.В. 322
Козлов О.А. 286
Комлева Е.В. 391, 439
Копейкина Н.Г. 404
Корниенко С.А. 509
Косиченко Е.Ф. 361
Кравченко К.А. 221, 227
Круглова Т.С. 579
Куаро Яртейи Терез 581
Кудрейко И.А. 249
Кузнецова Ю.С. 120
Куликова О.О. 154
Куликовская И.Э. 104
Куницына С.М. 24

Л

Лазарев М.Л. 107
Лазарева А.С. 194
Лесникова С.Л. 68
Ли Сяобай 394
Ли Юецзяо 442
Лизунова Г.Ю. 110
Линь Цзиньтао 444
Литвинович В.Е. 512
Ломов С.П. 145
Луговской А.В. 447
Лю М. 451
Лютикова М.Н. 125

М

Магин В.А. 78
Магомеддибирова З.А. 157
Магомедова А.Х. 305
Магомедова З.З. 191
Магомедова З.Ш. 80
Магомедова Л.А. 427
Майборода А.А. 457
Макаренко Ю.В. 290
Макарова И.К. 325
Малахова Ю.А. 281
Манахова Е.Б. 159
Масаева З.В. 329
Медведев Л.Г. 48
Менжевицкий М.Е. 286
Милованова М.В. 460
Миназова В.М. 236
Мирзоева М.М. 292
Миронов А.В. 114
Мирошникова Д.В. 391
Молодцова Е.Ю. 10, 116
Мосиенко Л.В. 332
Мудрая Т.Ф. 197
Мусаева А.А. 236
Мусаева В.А. 530

Н

Насурова З.А. 181
Нечаева Е.С. 71
Николаева М.В. 162
Носоченко М.А. 462

О

Одаева Э.С. 295
Околышев Д.А. 584, 587
Оленев С.В. 465
Омарова З.С. 559

П

Павлова Н.А. 592
Павлычева Е.Д. 332
Пайзуллаева П.Г. 355
Панькин А.Б. 297
Панькина С.И. 125
Пахомов И.В. 469
Пелих В.В. 308
Передерий С.Н. 407
Пестова Е.В. 132
Петров С.В. 472
Петрова С.М. 35
Петронюк И.С. 135
Писарев Л.В. 542
Погребняк Ю.В. 410
Подольская В.В. 374
Полищук Е.В. 372
Полозова Т.П. 265
Поль Д.В. 490
Пономарева Е.Ю. 301
Пронин Б.А. 32
Прудиус И.Г. 594
Пухаева Е.Г. 89

Р

Рабенко Т.Г. 571
Рамазанова Э.А. 82
Расулова П.А. 157, 206
Рачковская Н.А. 315
Робак С.П. 514
Родин А.Б. 361
Романенко Н.М. 165, 168
Рудакова О.А. 303
Рымарева Е.Н. 597

С

Саенко Л.А. 305, 308
Сафонцева Н.Ю. 27
Сельмурзаева М.Р. 206
Сердюкова Н.С. 224
Скафа Е.И. 249
Смирнова А.С. 24
Смирнова О.И. 171
Солтан С.Л. 233
Сомко М.Л. 7
Сорокина Е.А. 415
Сорокопуд Ю.В. 265
Старикова Д.Д. 382
Столярчук Л.И. 310
Сунь Юэфэн 85
Сурхаев М.А. 149
Сюй Ино 419
Сюй Шуан 474
Сюй Янь Ань 145

Т

Таибова Р.А. 292
Тамазян В.А. 576
Тан Юнши 600
Танцура Т.А. 137
Таунзенд К.И. 549
Тащёва Н.Е. 227
Таюпова И.М. 516
Таюпова О.И. 516
Томилин А.Н. 129
Томилина С.Н. 215
Тулушева Е.С. 519

У

Узденова З.К. 399
Унатлоков В.Х. 589
Унатлокова Л.С. 589
Усманова З.А. 581

Ф

Фан С.Ч. 262
Фан Сяожань 477
Фатах Мардан Таха Фатах 382
Филиппова С.В. 35
Филистович Т.П. 521
Фомина О.Н. 142
Фу Вейкан 297
Фу Юнь 174

Х

Хабибова А.С. 233
Хайрузов Д.Е. 313
Хайруллин Д.Р. 525
Харламова Ю.С. 315
Хуан Цзыяо 480
Худобина О.Ф. 421, 486
Хэ Цзяфу 554

Ц

Цай Вэй 603

Ч

Чардынцева А.Д. 607
Чеерчиев М.Ч. 559
Чжан Ливень 176
Чжан С. 139
Чжан Тунюэ 527
Чжан Шипэн 253
Чэн Д. 451
Чэнь В. 490
Чэнь Сяотин 611

Ш

Шаляпин О.В. 230
Шамне Н.Л. 492
Шаталова Л.С. 318
Шаталова Н.С. 318
Шафажинская Н.Е. 322
Шевякова К.В. 364
Широкова Е.В. 332
Шишкин С.В. 338
Шишлова Е.Э. 142
Шнайдер И.Р. 206
Шокарев К.В. 209
Шокарева Т.В. 209
Шурина И.Ю. 385
Шхахутова З.З. 236

Щ

Щербакова Н.Н. 343

Э

Эльдарова Н.М. 530

Я

Ян Шуфань 346
Ярычев М.У. 256
Ярычев Н.У. 87

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 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-5-7

***Donets T.A.**, postgraduate, Department of Life Long Educational Technologies, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: tdonets2010@yandex.ru*

ADOLESCENT SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT TECHNOLOGY ON THE BASIS OF THE CASE-STUDY METHOD. The article presents a pedagogical technology of forming social activity of adolescents in the educational process. The author considered studies in the field of social activity of adolescents, including ones in accordance with the National Project “Education”. The article provides the data of the survey conducted to identify improvement areas in the sphere of the method application. The work explains the reason for the use of case technology and names reasons for choosing this technology as an educational dominant. Justification of the risks of antisocial forms of behavior of adolescents is given. Possibilities of preventing antisocial behavior using the method of case technology and the formation of students’ portfolios are revealed. A comprehensive assessment of the factors that allow focusing attention both on the positive aspects of the proposed forms of non-lesson activities. Proposals are made to prevent risks that negatively affect the process of social active position of adolescents.

Key words: **socialization, social activity of adolescents, extracurricular activities, pedagogical technology of case study, prosaically activity, propaedeutics of process**

***Т.А. Донец**, аспирант, Институт непрерывного образования Московского городского педагогического университета ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: tdonets2010@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА

В статье представлена педагогическая технология формирования социальной активности подростков в образовательном процессе. Автором рассмотрены исследования в области активной жизненной позиции подростков, в том числе в соответствии с национальным проектом «Образование». Обосновано использование кейсовой технологии и названы причины выбора данной технологии в качестве механизма формирования воспитательной доминанты. Дано обоснование рисков асоциальных форм поведения подростков; раскрыты возможности профилактики асоциального поведения при использовании метода кейсовой технологии и формировании портфолио обучающихся; дана комплексная оценка факторов, позволяющих сфокусировать внимание на положительных аспектах предложенных форм внеурочной деятельности, также сделаны предложения по предотвращению рисков, отрицательно влияющих на процесс социальной активной позиции подростков.

Ключевые слова: **социализация, социальная активность подростков, внеурочная деятельность, педагогическая технология case-study, просоциальная деятельность, пропедевтика процесса**

Проблематика формирования социальной активности подростков является достаточно актуальной темой педагогических исследований в сфере общего образования. Определенная расстановка акцентов в данной теме связана с реализацией национального проекта «Образование», в рамках которого разработана программа «Социальная активность». Данный документ, безусловно, внес корректировки в деятельность преподавательского состава, осуществляющего образовательную и воспитательную работу в урочное и внеурочное время. Но направления и содержание деятельности, связанной с формированием, развитием и поддержкой социальной активности подростков, выходит за рамки названного документа. Мы предлагаем рассмотреть проблему социальной активности в контексте применения педагогической технологии, связанной с формированием портфолио обучающегося, которое формируется с использованием метода кейса (case study). Данная технология направлена на формирование определенных социальных компетенций. Автором выявлена необходимость социализации обучающихся подросткового возраста и определены методы социального взаимодействия [1].

Педагогическим сообществом накоплено большое количество педагогических концепций, методов, форм работы, методик, нацеленных на формирование социального опыта подростков. При этом анализ имеющихся исследований позволяет сделать вывод об определенной разрозненности работ в данной области, что затрудняет не только процесс социализации подростков, но и препятствует формированию их социальной активности. Целью работы является представление кейсовой технологии как наиболее результативной формы деятельности в подростковой среде, влияющей на формирование их социальной активности. В рамках обозначенной цели могут быть решены задачи выявления основных пропедевтических компонентов обучения и воспитания, связанных с социальным поведением; ранжирование значимости навыков, относящихся к социализации и регулирующих социальную активность подростков, с использованием кейсовой технологии.

Научная новизна представлена подтвержденным предположением о том, что для определения особенностей формирования социальной активности подростков нужна педагогическая технология, применение которой позволит интегрировать возможности нескольких гуманитарных наук: педагогику, педагогическую психологию и социальную педагогику. Такой интегрирующей формой является кейсовая технология. Теоретическая значимость статьи связана с проведенным анализом исследований в области социального воспитания, социального поведения, социализации, что позволило определить необходимость применения историографического экскурса пропедевтического характера. Практическая значимость статьи позволяет педагогам и специалистам в области воспитания подростков избежать ошибок, способствующих появлению негативных форм поведения, препятствующих формированию социальной активности подростков.

В настоящее время в Российской Федерации вопросы воспитания подрастающего поколения, имеющего активную социальную позицию, рассматриваются представителями разных уровней власти. Сегодня, как никогда, востребованы члены общества, готовые активно участвовать в изменениях не только своей жизни, но и жизни граждан страны, способных на созидание моральных и материальных ценностей.

Социальная активность является консолидирующим фактором, который характеризует человека с позиций его персональной ценности для общества. Как правило, социальная активность отражает жизненную позицию человека, его возможности внести вклад в развитие общества. Социальная активность может проявляться в продуктивной, сознательной, социально направленной, общественно полезной деятельности. Чем выше уровень организации личности, тем

больше доля деятельности, имеющей проявления творческого характера. Личностные смыслы, мотивы, отношения необходимо формировать в максимально раннем возрасте с целью обеспечения достаточной мотивации при совершении действий и поступков. В раннем школьном и особенно в подростковом возрасте в результате воспитательного воздействия должен «включиться» личностный смысл в выполнение общественной деятельности [2].

Вопросы, связанные с процессом социальной активности, рассмотрены в работах общепедагогического, психолого-педагогического, социально-педагогического характера. В исследованиях достаточно большого круга авторов проанализированы аспекты, связанные с категориальным аппаратом в области социализации личности, социальной активности человека в целом. Данная тематика имеет возрастную и средовую особенности [3]. Авторы дают детальную оценку влияния национальных проектов в сфере социальной жизни и образования. Во многих работах предложены модели и концепции формирования социальной активности с учетом особенностей образовательной среды [4]. Волонтерское движение, виртуальная среда, игровые технологии представляют исследовательский интерес при изучении особенностей социальной активности различных возрастных групп населения.

Изучение историографии педагогических исследований позволило нам определить значимость процесса формирования социальной активности, прежде всего в подростковой среде. Мы полагаем, что следует обозначить пропедевтику организации и содержания данного феномена в поведении современного подростка. Отсутствие такого подхода для определения особенностей социальной активности подрастающего поколения может свести на нет любой проект в области воспитания. Это касается добровольчества, формирования системы развития и поддержки талантливой молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности, профессиональной ориентации через фестивали, форумы и другие массовые практики [5]. Рассмотрение социальной активности подростков без взаимосвязи организационной и содержательной компонент в формате таких понятий, как социализация, социальное воспитание, социальное поведение, социальный опыт, невозможно. Но во многих исследованиях такая взаимосвязь не прослеживается. И это делает рассматриваемую проблему уязвимой с методологической точки зрения по многим причинам. Игнорирование взаимосвязанных компонентов в поведении, опыте, воспитании в контексте социальных практик не позволяет выявить осознанность в рефлексии, индивидуальности подростка, его самосознании, что не позволяет понять других людей и оценить окружающую действительность, найти свое место и только затем проявлять инициативу и активность.

Формирование социальной активности подростков невозможно без педагогической поддержки учителей и наставников. Педагогическое сопровождение обеспечивает мотивацию поступка, инициативность поведения при решении социально значимых проблем, помогает формировать индивидуальную траекторию обучения, повышает ответственность подростка не только за собственные поступки, но и учит его жить в команде. Педагогическая поддержка социальной активности оптимизирует ее проявление и участвует в становлении социально-психологической зрелости подростка.

Пропедевтический подход к процессу формирования социальной активности подростков является особым этапом в педагогическом процессе, в котором моделируется предполагаемый алгоритм действий подростка, обеспечивающий формирование внимательного отношения к социальной инициативе, которая влияет на преобразование окружающего мира. Кроме этого пропедевтика активной социальной позиции подростка препятствует проявлению в его поведении антиобщественных социальных рисков, связанных с отсутствием контроля за социальной активностью обучающихся, начиная с младшего подросткового периода. Неконтролируемая социальная активность в течение продолжительного времени может привести к деструктивной деятельности, особенно в виртуальном пространстве. Сегодня усиливается проблема подросткового девиантного поведения в сети Интернет, выражающаяся в кибераггрессии. Растет число подростков, которые многократно сталкиваются с запугиванием, оскорблениями, проявлениями нетерпимости или являются свидетелями оскорблений, преследований и унижения других в киберпространстве, при этом количество видов девиаций постоянно увеличивается. Ненормативное поведение подростков в виртуальной среде переносится в реальную жизнь. Сетевая активность любой направленности может служить причиной личностной аутодеструкции, проявляющейся в дисгармонии социальных интеракций в реальной среде, нарушениях психической деятельности. Причинами перечисленных явлений могут стать отсутствие временного лимита пребывания онлайн, бесцельное беспорядочное блуждание, контакт с токсичными пользователями, взаимодействия в группах с разрушительными воздействиями на психику обучающихся. Девиантному сетевому поведению способствуют и бесконтрольное использование ресурсов развлекательного характера, нацеленных на подростковую аудиторию, на постоянной основе, несоблюдение или незнание цифровой культуры, мнимая анонимность виртуальной среды, создающая ощущение безнаказанности разглашения конфиденциальной информации, сталкинга, угроз расправы, хакерства, мошенничества, попрошайничества, вымогательства. Для подростков существует угроза попасть под дурное влияние лидеров преступных сообществ, преследующих цели обогащения, подавления и запугивания, вовлечения в свои ряды для деструктивной деятельности, наносят психологические травмы, призывают к правонарушениям, гражданскому неповиновению, действиям террористической направленности, разрушению физического здоровья, самоубийствам.

Выявление факторов, неблагоприятно влияющих на поведение обучающихся, определяет необходимость создания педагогических условий и содержание ценностного аспекта воспитания, который обеспечивает развитие долговременной мотивации к осуществлению общественно полезной и значимой деятельности во внешнем социуме. Практика показывает, что необходима разработка программы ценностно ориентированного воспитания, включающая знания о нравственных, этических, культурных, духовных, общечеловеческих ценностях на основе применения инновационных методов. Это позволяет сформировать и поддерживать просоциальную мотивацию подростков. Эффективная профилактика, коррекция и реабилитация девиантного поведения обучающихся могут быть основаны на принципах инновационных подходов с ценностными ориентирами с целью создания благоприятных условий и использования интерактивных методов формирования социальной активности подростков, к которым относится кейс-метод [6].

Кейс-метод является одним из видов педагогических технологий, основанных на методике, ориентированной на действие и обучение на опыте. Технология кейса позволяет использовать опыт субъектов образовательного процесса как ретрансляторов конкретной жизненной ситуации, совершающих осознанные действия, анализировать предложенные поступки, в том числе и ошибки своих сверстников. Кейсовая технология помогает подростку осознанно формировать свое портфолио как в отношении учебных, так и общественно полезных успехов. Социальная активность подростка при использовании кейса помогает фиксировать их знания и навыки практической деятельности, расширять контакты со сверстниками и старшим поколением, принимать взвешенные решения в реальных условиях, реализовывать свои идеи.

Результаты работы по применению технологии кейса позволили нам зафиксировать ее сильные стороны*:* интерактивность, эффект присутствия на месте событий, «погружение» в реальную жизнь, возможность прожить и проанализировать ситуации глазами других членов общества, создание межпредметных связей, формирование метапредметных умений, навыков, компетенций, к которым относятся социальные и коммуникативные навыки, без которых невозможна социальная активность, развитие интеллектуальных способностей и реализация коммуникативного потенциала обучающихся. Кейс-метод может быть использован как исследовательская методика, средство повышения профессионализма в ходе профессиональной подготовки при организации дополнительного профессионального образования. Кейс является действенным инструментом интеграции исследовательского, теоретического и практического содержания обучения. Данный метод может быть объединён с другими методами социального воспитания.

Слабыми сторонами данного метода можно считать необходимость длительной подготовки к реализации, умение обеспечения активной включенности и деятельности каждого участника команды; много материальных и умственных усилий на разработку и адаптацию материалов. Кейсы могут представлять сложность для обучающихся, так как им могут быть незнакомы предложенные реалии жизни. По этой причине требуется постоянное обновление банка кейсов, их адаптация под новые тренды в жизни общества. Самая краткая фиксация возможностей, которые обеспечивает использование технологии кейса для формирования социальной активности подростка, позволяет определять доминанту этой технологии в образовательном процессе. К таким возможностям относятся четкие представления об общественных нормах и правилах, приобщение к общечеловеческим ценностям, обучение принимать решения и реализовывать свои возможности и инициативы,

Широкое применение кейс-метода в учебной деятельности приводит к созданию школьных кейс-клубов, где посредством данного метода происходит обмен опытом. А подростковое кей-движение – это одно из самых прогрессивных среди обучающихся старшего школьного возраста. Педагогическая технология, трансформировавшаяся в движение, позволяет подготовиться к успешному прохождению «кейс-тестирования», широко применяемого для отбора участников престижных проектов, особенно в сфере информационных технологий, что актуально и для выпускников школ, и для подростков, работающих в ИТ-компаниях уже во время учебы в школе. Это позволяет подготовить специалистов, направляющих свою деятельность и привычное поведение под различные ситуации, которые отличались бы системностью и результативностью в условиях кризиса.

К угрозам при использовании метода кейсов можно отнести недооценку методологической и дидактических основ на каждом из этапов, отсутствие банка кейсов для подростков по формированию социальной активности на бесплатной основе. Недостаточная материальная база образовательных организаций, однотипность практических тренингов по применению кейс-методов при проведении мероприятий и событий в рамках внеурочной работы требует совершенствования электронных обучающих платформ.

Выявление сильных и слабых сторон метода кейса позволяет констатировать реальную результативность данной технологии в формировании социаль-

ной активности подростков, которую условно можно представить как личностную, референтную и общественную. Первая связана со статусом, самоутверждением. Вторая – с процессами уважения и признания со стороны сверстников и взрослых. При помощи третьей определяется общественная польза поступков, творческая и другая инициатива подростков. Взаимосвязь кейсовой технологии с портфолио обучающегося позволяет при формировании документа, фиксирующего формирование и развитие социальной активности обучающегося, использовать достаточно разнообразный формат диагностических методик, таких как тест В.И. Петрушина, профессиональные пробы С.Н. Чистяковой, опросники С.В. Зверевой и В.Г. Каменской. Применению кейсовой технологии в процессе формирования социальной активности предшествуют определенные подготовительные мероприятия: индивидуальные и групповые беседы, коммуникативные упражнения, работа с различными информационными источниками.

Кейс в процессе формирования социальной активности разрабатывается с разным событийным содержанием, но обязательно содержит определенные компоненты: целеполагание, оценочные материалы, психолого-педагогический маршрут, организационно-содержательные материалы.

Таким образом, формирование социальной активности подростков является достаточно актуальной темой, которая регламентируется национальным проектом «Образование» и программой «Социальная активность». Опыт работы образовательных учреждений, накопленный в результате практической реализации данных документов, требует более детального рассмотрения вопроса. По этой причине в статье представлен категориальный и исследовательский экскурсы пропедевтического характера. Обоснована необходимость рассмотрения темы социальной активности в контексте социального воспитания, социального поведения, социализации личности, просоциального поведения. Особого внимания заслуживает логистическая связь между социальным поведением, социализацией и просоциальным поведением, игнорирование которых затрудняет процесс формирования социальной активности в подростковой среде. В этом случае увеличивается опасность для подростков попасть под негативное влияние асоциальных лидеров преступных сообществ, когда к подросткам применяются методы подавления, запугивания. Подросткам наносятся травмы, которые приводят к гражданскому неповиновению, действиям террористической направленности, разрушению физического здоровья.

Одной из форм организационного и содержательного характера, в рамках которой можно сформировать положительный опыт социального поведения, вывести подростков на траекторию активной жизненной позиции, является кейсовая технология. Причин, по которым за данной технологией автором статьи закреплена лидерская позиция, достаточно много. В данной технологии применяются методики обучения на опыте, обучение действием, использование конкретных ситуаций позитивной направленности. Кейсовая технология помогает формировать положительную динамику портфолио обучающихся, учит их накапливать положительный социальный опыт, работать в команде не только в качестве волонтера, но и будущего профессионала, имеющего гражданскую позицию.

Тема формирования активной социальной активности достаточно перспективна, так как социально активная личность подростка позволяет влиять на молодежную среду через мотивацию достижений, помогающих получить желаемый результат, адекватную самооценку, позитивное мышление, проявляя инициативность и самостоятельность в мыслях и действиях. Кейсовый метод позволит применить в дальнейших исследованиях когнитивные, мотивационные и деятельностные критерии для изучения компонентов социальной активности молодежи познавательного, мировоззренческого, гражданского, поведенческого характера.

Библиографический список

1. *Национальный проект «Образование»*, паспорт федерального проекта «Социальная активность», протокол заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018; № 3.
2. Газман О.С. Самоопределение. *Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов.* Редактор-составитель Крылова Н.Б. Москва, 2015; Выпуск 1. Available at: https://studylib.ru/doc/2636833/novye-cennosti-obrazovaniya-tezaurus
3. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Современная российская школа: этапы становления (1980–2020-е гг.). *Ценности и смыслы*. 2024; Выпуск 2: 6–45.
4. Богомолова А.В., Пикалова О.С., Найденова Е.А. Формирование гражданской идентичности молодого поколения: результаты анализа фокус-групп с педагогическим сообществом. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2024; Выпуск 1.
5. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2024.
6. Маллаев Д.М., Дибиров М.И. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в социуме в условиях ценностно ориентированного воспитания. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. 2016; Выпуск 10: 52–57.

References

1. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*, pasport federal'nogo proekta «Social'naya aktivnost'», protokol zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018; № 3.
2. Gazman O.S. Samoopredelenie. *Novye cennosti obrazovaniya: Tezaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov.* Redaktor-sostavitel' Krylova N.B. Moskva, 2015; Vypusk 1. Available at: https://studylib.ru/doc/2636833/novye-cennosti-obrazovaniya-tezaurus
3. Vasil'eva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Sovremennaya rossijskaya shkola: `etapy stanovleniya (1980-2020-e gg.). *Cennosti i smysly*. 2024; Vypusk 2: 6-45.
4. Bogomolova A.V., Pikalova O.S., Najdenova E.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti molodogo pokoleniya: rezul'taty analiza fokus-grupp s pedagogicheskim soobshchestvom. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2024; Vypusk 1.
5. *Innovacionnye obuchayuschie tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2024.
6. Mallaev D.M., Dibirov M.I. Profilaktika i korrekciya deviantnogo povedeniya podrostkov v sociume v usloviyah cennostno orientirovannogo vospitaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; Vypusk 10: 52-57.

Статья поступила в редакцию 14.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-7-10

***Dorofeev E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Lifting and Transport Machines and Complexes, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*
***Somko M.L.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru*

FUNDAMENTALS OF AN INTEGRATED APPROACH TO THE FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THE DIGITAL ECONOMY. The article considers a problem of how to form economic culture of cadets at maritime universities based on an integrated approach to organizing the educational process, taking into account the specifics of the modern digital economy. The article provides a comparative analysis and clarification of the concepts of "integrated approach" and "systemic approach", proposes a concept of an integrated approach to the formation of the economic culture of cadets in the context of digitalization of the economy and digitalization of education by identifying key aspects of the integration of new digital technologies into the educational process. Particular attention is paid to the harmonization of interactive methods and forms of training in order to improve the level of economic literacy and effective work in the context of digitalization. Based on the empirical study, recommendations are proposed for the inclusion of elements of the digital economy in extracurricular activities, as well as strategies for developing an active economic position and the ability to adapt to a rapidly changing world in cadets. The authors propose pedagogical conditions and a pedagogical model for the implementation of integrated educational practices that take into account the specifics of the digital economy and are aimed at integrating knowledge, skills and abilities, as well as developing social responsibility in cadets of maritime universities. The proposed integrated approach is aimed at creating an educational environment that promotes the development of economic thinking and entrepreneurial skills in future transport seafarers.

Key words: **integrated approach in pedagogy, maritime universities, digital economy, economic culture, education, cadets**

***Е.М. Дорофеев**, канд. пед. наук, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: 79180401222@yandex.ru*
***М.Л. Сомко**, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru*

ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования экономической культуры курсантов морских вузов на основе комплексного подхода к организации образовательного процесса с учетом специфики современной цифровой экономики. В статье проводится сравнительный анализ и уточнение понятий «комплексный подход» и «системный подход», предлагается концепция комплексного подхода к формированию экономической культуры курсантов в условиях цифровизации экономики и цифровизации образования путем выявления ключевых аспектов интеграции новых цифровых технологий в образовательный процесс. Особое внимание уделяется гармонизации интерактивных методов и форм обучения с целью повышения уровня экономической грамотности и эффективной работы в условиях цифровизации. На основе проведенного теоретического и эмпирического исследования предлагаются рекомендации по включению элементов цифровой экономики в аудиторные и внеаудиторные занятия, а также стратегии развития у курсантов активной экономической позиции и способности адаптироваться к быстро меняющемуся миру. Авторы предлагают педагогические условия и педагогическую модель по внедрению интегрированных образовательных практик, учитывающих специфику цифровой экономики и направленных на интеграцию знаний, навыков и умений, а также развитие социальной ответственности у курсантов морских вузов. Предлагаемый комплексный подход направлен на создание образовательной среды, способствующей развитию экономического мышления и предпринимательских навыков у будущих моряков-транспортников.

Ключевые слова: **комплексный подход в педагогике, морские вузы, цифровая экономика, экономическая культура, образование, кадеты**

Проблема формирования экономической культуры будущих специалистов в контексте цифровой экономики в процессе их обучения в высших учебных заведениях приобретает особую актуальность в свете необходимости разрешения обнаруженных противоречий, возникающих в связи с быстрым развитием цифровых технологий, их повсеместным внедрением и новыми вызовами, стоящими перед системой образования, особенно в области подготовки кадров для морской транспортной отрасли. В условиях современного экономического социума, насыщенного разнообразными электронными устройствами, от кадетов морских учебных заведений требуется не только техническое мастерство, но и высокий уровень экономической культуры, что диктует необходимость комплексного подхода к обучению.

Цель данной статьи заключается в выявлении фундаментальных принципов и педагогических условий, обеспечивающих комплексный подход в контексте цифровой экономики к эффективному формированию экономической культуры кадетов морских вузов как будущих лидеров в области морского дела, готовых успешно функционировать в условиях динамичной цифровизации экономики в отрасли морского транспорта.

Задачи исследования:

1. Проанализировать определение понятий «экономическая культура», «комплексный подход» в научной педагогической литературе и уточнить их составляющие относительно отрасли морского транспорта и цифровой экономики.

2. Разработать основы комплексного подхода к формированию экономической культуры, который включает в себя интеграцию экономического образования с использованием цифровых инструментов.

3. Предложить методические рекомендации для преподавательского состава морских вузов, направленные на создание образовательной среды, способствующей развитию экономического мышления и предпринимательских навыков у будущих моряков-транспортников.

Теоретическая значимость: в статье предлагается новое понимание экономической культуры в контексте цифровой экономики, которое позволит углубить теоретические знания о взаимодействии технологий и экономических отношений, а представленная модель комплексного подхода к формированию экономической культуры кадетов может стать основой для дальнейших исследований и разработок в этой области, способствующих теоретическому обоснованию образовательных программ.

Практическая значимость: предложенные практические рекомендации для преподавателей морских вузов будут полезны в разработке и внедрении новых образовательных курсов и модулей в морских учебных заведениях, что позволит улучшить подготовку кадетов к быстрому реагированию на изменения, вызванные цифровой экономикой и повысить их конкурентоспособность на рынке труда.

Новизна исследования состоит в том, что результаты данного исследования расширяют теоретические и практические границы формирования экономической культуры кадетов морских вузов в условиях стремительно развивающегося цифрового мира, углубляют понимание основ комплексного подхода к формированию экономической культуры именно в контексте морских учебных заведений, а акцент на интеграцию цифровых технологий в процесс формирования экономической культуры является новым вкладом в понимание того, как современные условия влияют на образовательные практики.

Вышеперечисленные результаты подчеркивают важность интеграции современного образования и цифровых технологий для формирования качественной экономической культуры среди будущих специалистов морской отрасли.

В современном мире система образования должна соответствовать высоким стандартам качества. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования в разрезе образовательных программ по морскому транспорту позволил сделать вывод, что обществу требуются специалисты, обладающие глубокими познаниями в области цифровых технологий и развитой экономической культурой. В существующих концепциях образования особое внимание уделяется формированию личностных качеств обучающихся, которые позволят им успешно адаптироваться к цифровой экономике и достичь профессионального роста. При подготовке специалистов в области морского дела необходимо учитывать эти инновационные приоритеты и разрабатывать педагогические подходы, программы, методы, формы, принципы, соответствующие их функциональным возможностям и потребностям. Современная экономика требует от специалистов в области морского транспорта не только глубоких знаний своей профессии, но и понимания экономических механизмов, принципов управления, а также специфики интеграции цифровых технологий в различные аспекты деятельности морской отрасли. ФГОС высшего образования выступают основополагающим документом, который, определяя требования к подготовке специалистов и их компетенциям, указывает на необходимость комплексного подхода к формированию экономической культуры, включающего интеграцию экономического образования с использованием цифровых инструментов.

В научных трудах отечественных авторов (Б.Г. Анаьев, А.А. Богданов, В.А. Сухомлинский, И.С. Марьенко, Б.М. Бим-Бад, Г.И. Щукина, К.И. Бузаров и др.) и зарубежных авторов (Р. Беллман, П. Друкер, А. Чандлер, Д. Маккелланд, Р. Уайт, Р. Лепсингер, Д. Чиверс и др.) часто встречается термин «комплексный подход», но его значение может варьироваться в зависимости от контекста. Рассмотрим содержание термина «комплексный подход» и его структурные особенности с точки зрения современных научных источников в области педагогики.

Так, П.Г. Воронцов [1] отмечает, что в последние годы российское образование переживает не лучшие времена: ценности образования утрачивают свою значимость, а односторонние методы обучения становятся все более распространенными, что вызывает обеспокоенность у общественности. В своей статье автор аргументирует необходимость в комплексном подходе и предлагает свое видение комплексного подхода к образованию, которое в настоящее время находит поддержку у многих авторитетных специалистов в этой области. Он, рассматривая понятие «комплексный подход» в педагогике с позиции научной картины мира, описывает его как целостную и многогранную концепцию, которая объединяет образовательные и мировоззренческие цели, методы, принципы.

Анализируя базовые характеристики комплексного подхода в педагогике, можно заметить, что его часто сравнивают с понятиями «целостный подход» и «системный подход». Однако, как отмечают В.С. Сосуновский [2] и А.И. Загревская [2], эти подходы следует рассматривать как неотъемлемые части комплексного подхода. В этой связи для нашего исследования представляет интерес мнение К.И. Бузарова [3], который подчеркивает, что преемственность и последовательность являются базовыми принципами комплексного подхода, и рассматривает его функции как планомерные и согласованные в организации процесса продуктивной деятельности. В.А. Александров [4] рассматривает комплексный подход как методологию, которая возникает в ответ на потребности общества и объединяет все условия и факторы, влияющие на формирование личности.

А.Х. Чупанов [5] и М.А. Абдурахманова [5] в своих работах акцентируют внимание на основных тенденциях комплексного развития образовательной среды в российских вузах в контексте цифровизации экономики. Они подчеркивают, что современное образование должно адаптироваться к быстроменяющимся условиям цифровой среды, что требует от высших учебных заведений внедрения комплексных образовательных программ, которые будут отвечать вызовам современности и обеспечивать высокое качество подготовки специалистов для цифровой экономики.

Описанное выше понимание комплексного подхода позволяет представлять его структуру в ракурсе воспитательного процесса морских вузов не только как совокупность методологических и организационных принципов, но и как ряд планомерных действий для развития экономической культуры и решения образовательных и профессиональных задач, требующих конкретизации и уточнения в зависимости от специфики применения в области морского транспорта и актуальных целей общества.

Концептуальные основы экономической культуры кадетов морских вузов играют ключевую роль в формировании компетенций, необходимых для успешного функционирования в условиях цифровой экономики. Концепция форми-

рования экономической культуры у кадетов в условиях цифровой экономики включает несколько базовых понятий, требующих уточнить ее суть и основные аспекты. Под экономической культурой, соглашаясь с мнением Н.П. Шаталовой [6], будем понимать совокупность знаний, умений, навыков и ценностей, которые определяют поведение индивидов в экономической профессиональной сфере. Для кадетов морских вузов это может включать в себя понимание экономических процессов, финансовой грамотности и умение принимать обоснованные решения при выполнении профессионального долга, а также этических норм и ценностей.

Таким образом, экономическую культуру выпускника морского вуза в контексте цифровой экономики можно определить как следующую нижеперечисленную совокупность знаний, навыков, ценностей и установок, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в условиях развивающейся цифровой среды:

– знания и понимания: береговая инфраструктура, морская логистика, международные морские права, а также принципы и механизмы функционирования цифровой экономики, таких как блокчейн, большие данные, искусственный интеллект;

– навыки: способность работать с современными цифровыми технологиями, использовать специализированные программные обеспечения для анализа данных, управления логистикой и оптимизации процессов, а также навыки цифровой коммуникации и коллаборации;

– ценности: готовность к постоянному обучению и самообразованию, адаптация к быстроменяющейся цифровой среде, ответственность за соблюдение этических норм и стандартов в своей профессиональной деятельности;

– инновационное мышление: способность к творчеству и внедрению инноваций в профессиональную практику, включая оптимизацию процессов и снижение издержек.

Цифровую экономику будем рассматривать как экономическую систему, основанную на цифровых технологиях, включая Интернет, электронную коммерцию и цифровые платформы, которая меняет способы ведения бизнеса в области морского транспорта, взаимодействия с клиентами и управления ресурсами. В связи с этим структура экономической культуры выпускника морского вуза в контексте цифровой экономики может быть представлена несколькими ключевыми компонентами:

1) технические навыки: знание современных информационных технологий, таких как системы управления судном, логистика, навигационные системы; умение работать с данными, используя аналитические инструменты для прогнозирования и принятия решений;

2) экономическая грамотность: понимание основ рыночной экономики и принципов функционирования морской отрасли, способность оценивать финансовые риски в условиях цифровизации;

3) конструктивное мышление: способность к креативному решению проблем и поиску новых подходов к традиционным задачам; открытость к нововведениям, желание адаптироваться к новым технологиям и подходам;

4) управленческие навыки: знание принципов управления проектами и командами, особенно в рамках цифровых преобразований; умение разрабатывать и реализовывать стратегические планы в условиях быстроменяющегося внешнего окружения;

5) этика и ответственность: понимание этических аспектов работы в цифровой экономике, включая вопросы безопасности данных, защиты интересов потребителей; осознание важности соблюдения стандартов и норм в сфере морской деятельности;

6) коммуникационные навыки: умение работать в многонациональных и многопрофильных командах, что особенно актуально в международных морских операциях; навыки ведения переговоров;

7) кросс-культурная компетенция: умение работать в международной среде, понимание культурных различий и их влияния на бизнес-процессы; знание иностранных языков для эффективного общения на международной арене.

Включение этих компонентов в комплексные образовательные программы морских вузов поможет выпускникам стать конкурентоспособными специалистами, готовыми работать в условиях цифровой экономики.

Таким образом, формирование экономической культуры у кадетов морских вузов в настоящее время является важным шагом к обеспечению устойчивого и планового развития цифровой экономики в стране, что требует комплексного подхода, включающего обновление образовательных программ, развитие практических навыков и формирования этических норм.

Кадеты, обладая высокой экономической культурой, смогут внести значимый вклад в планирование и реализацию стратегий цифровой трансформации в России (к примеру, участие в проектах по автоматизации, цифровизации процессов и внедрению новых технологий). Стоит отметить, что, несмотря на существующие образовательные программы, многие кадеты сталкиваются с недостатком практических навыков и знаний, необходимых для работы в условиях цифровой экономики. Анализ ситуации показал, что это связано с отсутствием интеграции теоретических знаний с практическими аспектами, а также недостаточной подготовкой преподавателей [7].

В связи с этим считаем, что комплексный подход к формированию экономической культуры включает в себя следующие ключевые компоненты:

(1) интеграция образовательных программ, содержащих курсы по цифровым технологиям, экономическому анализу и инновациям;

(2) практическое обучение, направленное на внедрение учебных занятий на реальных предприятиях;

(3) развитие предпринимательских навыков, акцентированное на формировании способностей анализировать ситуации и принимать обоснованные решения в условиях неопределенностей;

(4) формирование социальной ответственности.

Внедрение комплексного подхода к формированию экономической культуры результативно только в случае организации педагогических условий. Одним из ключевых условий является интеграция учебных дисциплин, позволяющая кадетам видеть взаимосвязь между различными аспектами экономики и их будущей профессиональной деятельностью. Важно, чтобы курсы по экономике, финансам и управлению были связаны с предметами, объединёнными с морским делом, такими как навигация, судостроение и логистика. В условиях цифровой экономики необходимо внедрение современных образовательных технологий, таких как электронные учебные материалы, онлайн-курсы и симуляторы, организация стажировок, что позволит создать интерактивное образовательное сообщество, в котором кадеты смогут реализовать свой накопленный потенциал. Образовательный процесс в рамках интерактивного образовательного сообщества должен включать задания, направленные на анализ реальных экономических ситуаций, решение проблем и принятие обоснованных решений, что позволит кадетам осознать важность экономических знаний в их будущей карьере. Образовательные программы должны содержать курсы по этике бизнеса и социальной ответственности, помогающие кадетам осознать важность этих аспектов в своей профессиональной деятельности. Успешность реализации предложенных педагогических условий обеспечит анализ существующих учебных планов и программ; разработка новых курсов, интегрирующих современные цифровые технологии и практические аспекты профессиональной направленности; обучение преподавателей инновационным методам преподавания; установка партнерства с предприятиями.

Приведем пример одной из авторских моделей комплексного подхода к образовательной деятельности, направленной на формирование экономической культуры кадетов в условиях цифровой экономики, цели которой:

(1) формирование у кадетов основ экономической культуры;

(2) развитие навыков работы в условиях цифровой экономики;

(3) воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Ключевые задачи модели могут быть представлены как:

(1) обеспечение теоретической базы по экономике и цифровым технологиям;

(2) практическое применение знаний через проекты и стажировки;

(3) создание условий для формирования профессиональных ценностей и этических норм.

Тематическое планирование представлено тремя блоками – теоретическим, практическим, интеграционным. В теоретический блок входят в качестве базовых такие темы, как основы экономики: ознакомление с основами экономической культуры, ее значением и ролью в профессиональной деятельности специалиста морской отрасли; цифровая экономика: понимание принципов работы цифровой экономики и ее влияния на бизнес-процессы, финансовая грамотность, этика бизнеса (методы: лекции, семинары, дискурсы, онлайн-курсы, мастер-классы, вебинары с экспертами, изучение кейсов успешных компаний и пр.). Практический блок охватывает такие темы, как финансовое планирование, управление проектами, бизнес-игры (методы: игровые симуляции, ролевые игры, финансовые квесты, работа с реальными данными, проектная деятельность, стажировки на предприятиях). Обязательной тематикой интеграционного блока является связь экономики с другими дисциплинами (логистика, навигация и пр.), которая может осуществляться при помощи междисциплинарных проектов, совместных занятий с преподавателями разных кафедр и специалистами области морского транспорта, участия в конференциях, конкурсах, организации экскурсий, дебатов.

Оценка эффективности описанной модели предполагает два блока: критерии и методы оценки. Критерии: уровень усвоения знаний (тестирование, контрольные работы, устный опрос); участие в проектной деятельности (качество и реализация проектов); обратная связь от кадетов (анкетирование, обсуждение, взаимо- и самооценка). Методы оценки: формативная – поэтапная проверка усвоения материала и суммативная – итоговые проекты и тесты.

Ожидаемые результаты: повышение уровня экономической грамотности и культуры кадетов; развитие аналитического подхода к решению экономических задач с привлечением цифровых технологий; укрепление связи между теорией и практиков в области цифровой экономики; формирование у кадетов ответственного отношения к своей профессии.

Данная педагогическая модель учитывает специфику цифровой экономики и направлена на активное вовлечение кадетов в процесс обучения и профессионального становления. Педагогическая модель ориентирована на современные вызовы и возможности, предоставляемые цифровой экономикой, что позволит кадетам морских вузов успешно конкурировать на рынке труда и эффективно взаимодействовать в глобальном экономическом пространстве.

Комплексный подход к формированию экономической культуры кадетов морских вузов в условиях стремительного развития цифровой экономики Российской Федерации может быть реализован с использованием различных педагогических моделей, учитывающих специфику преподавательского состава и материально-технического обеспечения морских вузов. Однако межвузовское сотрудничество, интеграция морских вузов и морских предприятий, направленные на организацию интерактивного образовательного сообщества, в том числе в онлайн-формате, могут ускорить внедрение специализированных программ обучения, акцентирующих внимание на цифровых технологиях, экономическом анализе и управлении ресурсами. Это поможет кадетам адаптироваться к быстроменяющимся условиям цифровой экономики, сформировать предпринимательское мышление и навыки инновационной деятельности. Такой подход будет способствовать созданию новых бизнес-моделей и решений в морской сфере, что особенно актуально в условиях глобализации и цифровизации, когда традиционные подходы могут оказаться недостаточными.

В современном мире, где стремительно развиваются технологии, и мир становится все более цифровым, будущие специалисты должны обладать навыками и знаниями, необходимыми для успешной работы в быстро меняющейся реальности. Особенно это актуально для кадетов морских вузов, которые должны быть готовы к вызовам цифровой экономики. Комплексный подход к формированию экономической культуры кадетов морских образовательных учреждений должен включать в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, что требует интеграции технологий в учебный процесс, использование тренажеров и программного обеспечения, организации практических занятий с реальными кейсами. Одним из важных элементов комплексного подхода является интеграция дисциплин: экономическая культура кадетов должна формироваться на стыке и частичном взаимопроникновении нескольких научных дисциплин, таких как экономика, менеджмент, информатика и морское дело, что позволит им лучше понимать процессы, происходящие в сфере морского транспорта и судоходства. Ключевым элементом формирования экономической культуры является внедрение цифровых технологий в образовательный процесс (использование онлайн-курсов, электронных платформ для обучения и взаимодействия, систем управления обучением). Учебные программы для кадетов должны включать элементы, связанные с развитием цифровых навыков, таких как анализ данных, использование искусственного интеллекта и управление проектами, что создаст основу для успешной карьеры в морской отрасли. Современная экономическая культура требует от выпускников морских вузов понимания социальных и этических последствий экономической деятельности, поэтому комплексный подход к формированию экономической культуры должен учитывать необходимость осознания кадетами важности устойчивого развития, социальной ответственности и соблюдения этических норм в цифровой экономике. Для успешной реализации комплексного подхода предусмотрено использование системы оценки и мониторинга развития экономической культуры у кадетов морских вузов по Е.М. Дорофееву [7], которая позволит оперативно корректировать учебные планы и целевые программы. Установление партнерских отношений с представителями морской индустрии и привлечения профессионалов для проведения мастер-классов и семинаров также является частью фундаментальной основы комплексного подхода, поскольку создает более актуальную и востребованную образовательную среду.

Таким образом, формирование экономической культуры кадетов морских учебных заведений в контексте цифровой экономики требует не только системного, но и комплексного подхода, который учитывает, как изменения в образовательных методах, так и требования самой профессиональной сферы. В связи со сказанным статья будет полезна преподавателям, методистам и руководителям образовательных учреждений, заинтересованным в повышении качества образования и готовности выпускников к вызовам цифровой экономики.

Библиографический список

1. Воронцов П.Г. Комплексный подход в педагогике с позиции научной картины мира. *Философия образования*. 2016; № 6 (69): 118–127.
2. Сосуновский В.С., Загревская А.И. Теоретико-методологические основы системного подхода в педагогической науке. *Вестник Томского государственного университета*. 2022; № 476: 201–207.
3. Бузаров К.И. Комплексный подход как методологический принцип построения воспитательной системы школы (теоретический аспект). *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2012; № 2: 32–36.
4. Александров В.А. *Комплексный подход к формированию правовых знаний в процессе теоретического обучения учащихся профессиональных лицеев*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
5. Чупанов А.Х., Абдурахманова М.А. Основные тенденции развития образовательной среды современного российского вуза в условиях цифровизации экономики. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 285–287.
6. Шаталова Н.П. О концептуальных особенностях формирования экономической культуры старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 275–278.
7. Дорофеев Е.М. Этапы формирования экономической культуры у курсантов транспортного колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 9–12.

References

1. Voroncov P.G. Kompleksnyj podhod v pedagogike s pozicii nauchnoj kartiny mira. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; № 6 (69): 118-127.
2. Sosunovskij V.S., Zagrevskaya A.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sistemnogo podhoda v pedagogicheskoj nauke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 476: 201-207.
3. Buzarov K.I. Kompleksnyj podhod kak metodologicheskij princip postroeniya vospitatel'noj sistemy shkoly (teoreticheskij aspekt). *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2012; № 2: 32-36.
4. Aleksandrov V.A. *Kompleksnyj podhod k formirovaniyu pravovyh znanij v processe teoreticheskogo obucheniya uchaschihsya professional'nyh liceev*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Chupanov A.H., Abdurahmanova M.A. Osnovnye tendencii razvitiya obrazovatel'noj sredy sovremennogo rossijskogo vuza v usloviyah cifrovizacii `ekonomiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 285-287.
6. Shatalova N.P. O konceptual'nyh osobennostyah formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 275-278.
7. Dorofeev E.M. `Etapy formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov transportnogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 9-12.

Статья поступила в редакцию 28.03.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-10-14

Esipova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pr-oekt@mail.ru*
Molodzova E.Yu.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: molod.eiu@mail.ru*

FORMATION AND UPDATING OF KNOWLEDGE ABOUT PERSONAL DATA PROTECTION FOR MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article substantiates the importance of forming and updating knowledge about personal data protection among bachelors of pedagogical education. A scientific understanding of preparation of future teachers for implementation of personal data protection tasks in educational organizations is presented. A theoretical model based on system-holistic and personal-activity approaches is proposed. The regulatory documents, which specify the requirements for the organization of personal data protection, are considered. Various types of activities are considered and educational materials are presented. The results of the survey of students of the Faculty of Life Safety of the Herzen Russian State Pedagogical University are shown and some difficulties of future teachers in ensuring the protection of personal data are revealed. The presented material allows to conclude that the implementation of the developed educational and methodological materials on the discipline “Security of the information space of an educational organization” used in the educational process at the Faculty of Life Safety of the Herzen Russian State Pedagogical University contributes to the formation and updating of knowledge about personal data protection in an educational organization.

Key words: **personal data, information security, information technology, educational organizations, legal regulation of protection of national data**

А.А. Есипова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: pr-oekt@mail.ru*
Е.Ю. Молодцова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: molod.eiu@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ И АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ У МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье обосновывается важность формирования и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования. Представлено научное осмысление подготовки будущих педагогов к осуществлению задач защиты персональных данных в образовательных организациях. Предложена теоретическая модель, основанная на системно-целостном и личностно-деятельностном подходах. Рассмотрены нормативно-правовые документы, в которых указаны требования к организации защиты персональных данных и различные виды деятельности и представлены учебные материалы. Показаны результаты анкетирования студентов факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена и выявлены трудности будущих педагогов в обеспечении защиты персональных данных. Представленный материал позволяет сделать вывод, что реализация разработанных учебно-методических материалов по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации», используемых в образовательном процессе на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, способствует формированию и актуализации знаний о защите персональных данных в образовательной организации.

Ключевые слова: **персональные данные, информационная безопасность, информационные технологии, образовательные организации, нормативно-правовое регулирование защиты персональных данных**

Поддержание высокого уровня информационной безопасности в образовательной организации является важным требованием обеспечения её деятельности. Помимо защиты информации, необходимо оградить учащихся от любых проявлений пропаганды и манипуляций. Развитая информационная безопасность является необходимым условием социальной безопасности образовательной среды как совокупности всех компонент комплексной безопасности образовательного учреждения.

Согласно действующему законодательству, информационная безопасность в современных образовательных организациях образует три основные группы защиты информации:

– персональные данные и сведения, относящиеся непосредственно к субъектам информационной безопасности образовательной организации (ученикам, преподавателям, персоналу организации и оцифрованным архивам);

– образовательные программы, базы данных, библиотеки, а также другие упорядоченные сведения, необходимые для ведения учебной работы;

– интеллектуальная собственность, оформленная соответствующим образом.

В настоящее время можно отметить явно неудовлетворительный уровень защиты данных персонального характера, что приводит на практике к множеству негативных и даже криминальных последствий, поэтому МВД РФ постоянно напоминает, что именно данная составляющая информационной безопасности нуждается в особо пристальном внимании.

Цель исследования: на основании изучения теории и практики выявить особенности формирования и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования

Задачи исследования:

1) построить теоретическую модель формирования и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования в профессиональной деятельности;

2) провести исследование для оценки знаний студентов о защите персональных данных;

3) разработать комплекс учебных заданий по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации» (тема: «Защита персональных данных в образовательной организации»).

Научная новизна: обоснование формирования у студентов способности осуществлять деятельность по защите персональных данных в профессиональной деятельности в образовательной организации.

Теоретическая значимость состоит в построении теоретической модели формирования и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования в профессиональной деятельности.

Практическая значимость заключается в создании и внедрении в образовательный процесс комплекса учебных заданий для практических занятий и самостоятельной работы обучающихся (инвариантной и вариативной) по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации человека».

В ходе работы были использованы теоретические (теоретический анализ и синтез, моделирование) и эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, педагогический эксперимент). Осуществлялся анализ нормативно-правовых документов, учебных и методических материалов по рассматриваемой теме.

Образовательные организации активно внедряют информационные технологии для работы с информацией о своих сотрудниках и учениках. Это включает в себя оцифровку бумажных документов (например, заявлений, оценок, личных дел) и создание электронных баз данных. Цель – создать и поддерживать в актуальном состоянии полные и систематизированные данные о всех участвующих в учебном процессе – как учениках, так и преподавателях. Благодаря этому управление учебным процессом становится эффективнее: проще отслеживать успеваемость, организовывать расписание, контролировать посещаемость и решать другие административные задачи.

В целом переход на цифровые технологии призван улучшить организацию и качество образования. Этот процесс включает в себя не только простое сканирование документов, но и создание сложных информационных систем, обеспечивающих хранение, обработку и защиту персональных данных в соответствии с законодательством. Управление большими объемами данных требует от образовательного учреждения соблюдения современных стандартов производительности и обработки данных, а также соответствия законодательству в области защиты информации. Следовательно, защита персональных данных в образовательных учреждениях стала первостепенной задачей. Поэтому мы уделяем приоритетное внимание этому аспекту информационной безопасности. Прежде всего мы разработали теоретическую модель, направленную на укрепление и обновление знаний студентов о защите персональных данных, в рамках их педагогической карьеры.

Данная модель нам необходима для решения поставленной цели – разработки и внедрении комплекса учебных заданий для практических занятий, для инвариантной и вариативной самостоятельной работы по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации», направленных на формирование готовности будущего педагога к защите персональных данных в профессиональной деятельности в образовательной организации. В разработанную модель входят следующие компоненты:

1. Проектировочный.
2. Целевой.
3. Нормативно-содержательный.
4. Организационно-деятельностный.
5. Результативно-оценочный.

Полностью модель представлена на рис. 1.

Проектировочный компонент нашей модели отображает основные методологические подходы, используемые в разработке программы курса повышения квалификации преподавателей и сотрудников образовательного учреждения «Организация защиты персональных данных в образовательной организации». Такими подходами являются:

– системно-целостный. Он, согласно работам С.И. Архангельского, В.П. Беспалько и других, является ведущим для создания общего программно-методического пространства дополнительного образования [1];

– личностно-деятельностный подход. Позволяет сделать акцент на личности обучающегося и понимании смысла обучения для развития творческого потенциала личности [2].

Определим ведущие принципы, на которых строится наша модель формирования и актуализации знаний:

– принцип непрерывности;

– принцип интегративности;

– принцип познавательной активности;

– принцип стимулирования и мотивации положительного отношения к самообразованию.

Суть принципа непрерывности в педагогике заключается в интеграции формального обучения (в образовательных учреждениях) и неформального (самостоятельного обучения). Такое объединение создает благоприятные условия для постоянного профессионального роста педагога. Задача педагогического образования видится в обеспечении непрерывного общего и профессионального совершенствования современного учителя [3].

В своем исследовании И.Ю. Алексашина подчеркивает, что принцип интеграции способствует гуманистическому подходу в образовании. Интеграция, рассматриваемая как процесс и результат, ведущие к целостности, служит методологической основой естественно-научного образования на всех уровнях [4].

Принцип познавательной активности (по В.Н. Мясищеву) можно характеризовать как активное познавательное отношение человека к окружающему миру [5].

Принцип стимулирования и мотивации положительного отношения к самостоятельному обучению актуален, так как учитель, занимающий активную исследовательскую позицию, обладает наилучшими возможностями для результативного самообразования. Следовательно, инновационная, содержательная и технологически выверенная система повышения квалификации должна гарантировать единство мотивов и стимулов для самосовершенствования. В случае, когда такая система приобретает исследовательский и творческий характер, сти-

<table>
<tr><td colspan="4">ФОРМИРОВАНИЕ И АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</td></tr>
<tr><td colspan="4">ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Подходы</td></tr>
<tr><td colspan="4">Системно-целостный; личностно-деятельностный.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Принципы</td></tr>
<tr><td colspan="4">Непрерывности, интегративности, познавательной активности; стимулирования и мотивации положительного отношения к самообразованию.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формирование и актуализация знаний о защите персональных данных в образовательной организации</td></tr>
<tr><td>Актуализация знаний о персональных данных на основе новых редакций ФЗ «О персональных данных» от 27 июля 2006 года № 152</td><td colspan="2">Формирование знаний в модулях программы, где обнаружены недостаточные компетенции</td><td>Развитие самостоятельной активности и ответственности</td></tr>
<tr><td colspan="4">НОРМАТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</td></tr>
<tr><td colspan="4">– федеральные законы РФ;
– указы Президента РФ;
– постановления и распоряжения Правительства РФ;
– приказы Минкомсвязи России;
– литература и электронные ресурсы</td></tr>
<tr><td colspan="4">ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Этапы</td></tr>
<tr><td>Подготовительный</td><td>Организационный</td><td>Мотивационно-деятельностный</td><td>Контрольно-оценочный</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формы</td></tr>
<tr><td>Фронтальная</td><td>Групповая</td><td colspan="2">Индивидуальная</td></tr>
<tr><td>Правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы</td><td>Инвариантный материал, анкетирование и выбор вариативных модулей</td><td>Самостоятельное изучение выбранного материала</td><td>Решение ситуационных задач, анкетирование, самооценка</td></tr>
<tr><td colspan="4">РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Мониторинг</td></tr>
<tr><td colspan="2">На «входе»</td><td colspan="2">На «выходе»</td></tr>
<tr><td colspan="4">Результат: формирование и актуализация знаний о защите персональных данных в образовательной организации.</td></tr>
</table>

Рис. 1. Теоретическая модель формирования и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования в профессиональной деятельности

мулы и мотивы самообразования будут взаимно усиливаться, формируя баланс между внешними и внутренними факторами, побуждающими учителя к постоянному профессиональному развитию [6].

В целевом компоненте определяется основная цель – формирование и актуализация знаний о защите персональных данных в образовательной организации. Для достижения поставленной цели определены следующие основные задачи:

– актуализация знаний о персональных данный на основе новых редакций ФЗ «О персональных данных» от 27 июля 2006 года №152;

– формирование навыков в областях знаний о защите персональных данных, где обнаружены недостаточные компетенции;

– развитие самостоятельной активности и ответственности.

Нормативно-содержательный компонент содержит в себе те источники информации, на основе которых мы формируем и/или актуализируем знания о защите персональных данных в образовательной организации: федеральные законы РФ, указы Президента РФ, постановления и распоряжения Правительства РФ, приказы Минкомсвязи России и научно-практические печатные и электронные ресурсы [12–18].

Организационно-деятельностный компонент состоит из этапов формирования учебной программы об организации защиты персональных данных в рамках информационной безопасности в образовательной организации:

– подготовительный;

– организационный;

– мотивационно-деятельностный;

– контрольно-оценочный.

На подготовительном этапе мы определяем правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы в зависимости от текущих изменений в нашей нормативно-правовой базе, а также от состава текущей обучаемой группы.

Организационный этап предполагает выбор перечня материалов для вводного занятия, инвариантных материалов, анкет для выбора вариативных модулей и их содержания.

Мотивационно-деятельностный этап состоит из совместной работы на очных инвариантных занятиях и самостоятельной работе по выбранным вариативным.

Контрольно-оценочный этап позволяет определить коэффициент усвоения материала, произвести самооценку усвоения знаний.

Результативно-оценочный компонент позволит нам подтвердить или опровергнуть эффективность разработанной модели. Мониторинг результата исследования основан на анализе итогов тестирований на констатирующем этапе исследования и после формирующего этапа, согласно методике измерения знаний Беспально В.П., на основании расчета коэффициента усвоения материала [7].

Исследование для оценки знаний студентов о защите персональных данных проводилось в 2022–2023 учебном году. В эксперименте принимали участие студенты факультета безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена.

На начальном этапе исследования был проведен анализ уровня знаний студентов в области защиты персональных данных. В первом семестре 2022–2023 учебного года было организовано онлайн-тестирование для 20 магистров 1 курса, целью которого было выяснить их базовые знания в этой сфере. Результаты показали, что студенты сталкиваются с трудностями в понимании теоретических аспектов защиты персональных данных: лишь 24% участников смогли корректно ответить на соответствующие вопросы. Следует отметить, что многие не могли точно разграничить понятия «персональные» и «общедоступные» данные в образовательной организации.

Анализ собранных данных позволил сделать вывод о том, что студенты особенно заинтересованы в изучении тем, связанных с информационной доступностью образовательной организации и обезличиванием персональных данных, т. к. данные темы практически не изучались ранее.

Данные исследования легли в основу разработки учебных заданий по дисциплине, изучение которой проходит на втором году обучения в магистратуре.

Базируясь на представленной теоретической модели формирования и актуализации знаний о защите персональных данных, нами был разработан комплекс учебных заданий по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации», вошедших в тему «Основные направления обеспечения информационной безопасности: защита персональных данных в образовательной организации» (лекций – 2 часа, лабораторные – 4 часа, самостоятельная работа – 6 часов).

При разработке заданий мы руководствовались:

– нормативно-правовыми актами, электронными ресурсами и методическими материалами, такими как:

– Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных»;

– Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»;

– Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»;

– Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;

– Обзор изменений Федерального закона от 27.07.2006 N 152-ФЗ «О персональных данных» [Электронный ресурс КонсультантПлюс];

– «Методические рекомендации для образовательных организаций дополнительного профессионального образования педагогических работников по использованию программ повышения квалификации».

Инвариантная часть практических заданий основывается на нормативно-правовой базе и делает акцент на её изменениях (новых редакциях федеральных законов, новых приказах Минкомсвязи России, письмах ФСТЭК). Вариативная часть подробно рассматривает отдельные понятия и статьи федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных». Таким образом, задания делятся на:

– инвариантные:

1. Федеральный закон от 27.07.2006 N 152-ФЗ (ред. от 06.02.2023) «О персональных данных». Изменения за год;
2. «Согласие на обработку ПД»;

– вариативные:

1. «Информационная доступность образовательной организации»;
2. «Обезличивание персональных данных».

По завершении изучения курса в конце второго семестра 2023–2024 учебного года было проведено повторное тестирование для тех же студентов. Результаты показали значительное увеличение числа правильных ответов по всем блокам анкеты. Значительный прогресс в освоении теоретических аспектов защиты персональных данных – с 24% до 78% верных ответов.

Также можно отметить заметно меньшее количество ошибок в вопросах, связанных с процессуальными вопросами оформления согласия на обработку персональных данных.

Таким образом, в современном мире, где информация становится одним из самых ценных ресурсов, защита персональных данных приобретает особую значимость. В условиях цифровизации образовательного процесса будущие педагоги должны осознавать важность обеспечения информационной безопасности не только для себя, но и для своих учеников. В этом контексте исследование, посвященное формированию и актуализации знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования, представляет собой важный шаг к подготовке квалифицированных специалистов. В ходе исследования была разработана теоретическая модель, которая позволяет систематизировать подходы к формированию знаний о защите персональных данных. Эта модель включает в себя несколько компонентов: проектировочный, целевой, нормативно-содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.



Рис. 2. Ранжирование ошибок в ответах после выполнения заданий

Ключевым этапом исследования стало проведение оценки знаний студентов о защите персональных данных. Это позволило выявить как сильные стороны, так и недостатки в подготовке будущих педагогов. Результаты показали, что многие студенты имеют базовые знания о законодательстве в области защиты персональных данных, однако испытывают трудности в применении этих знаний на практике. Это подчеркивает необходимость более глубокого изучения темы и внедрения практико-ориентированных подходов в учебный процесс.

На основе полученных данных был разработан и внедрен комплекс учебных заданий по дисциплине «Безопасность информационного пространства образовательной организации» с акцентом на тему «Защита персональных данных в образовательной организации». Эти задания включают в себя:

– кейс-стади: анализ реальных ситуаций, связанных с утечками данных, что помогает студентам понять последствия небрежного обращения с персональной информацией;

– практические задания: разработка проектов по внедрению мер защиты персональных данных в образовательные учреждения, что способствует формированию практических навыков;

– групповые обсуждения: работа в командах над проблемами защиты данных, что развивает навыки сотрудничества и критического мышления.

Отметим, что использование выбранных методов обучения, включая интерактивные формы, групповые обсуждения и практические задания, способствует более глубокому усвоению материала. Основой для создания и актуализации учебных материалов послужили документы, отражающие современные требования законодательства и практики в области защиты персональных данных. Регулярная проверка уровня знаний студентов через тестирование, контрольные работы и практические задания позволяет выявить недостатки в обучении и оперативно их исправить.

Проблема подготовки будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности в образовательной организации является актуальной и требует дальнейшей разработки и внедрения учебно-методических материалов в систему высшего педагогического образования. Только комплексный подход к обучению, включающий теоретические знания и практические навыки, позволит подготовить квалифицированных специалистов, способных эффективно защищать персональные данные и обеспечивать информационную безопасность в образовательной среде. Важно, чтобы будущие педагоги не только осознавали важность защиты персональных данных, но и обладали необходимыми знаниями и навыками для их обеспечения в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Программированное обучение. *Дидактические основы.* Москва: Высшая школа, 1970.
2. Смолеусова Т.В. Концепция личностно ориентированного подхода в образовании на основе проявления личности. *Вестник НГПУ*. 2016; № 6 (34).
3. Поташник М.М. *Качество образования: проблемы технологии управления.* Москва: Педагогическое общество России, 2002.
4. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. *Эволюция интегративного подхода в ракурсе тенденций трансформации современного естественно-научного образования*. Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», 2022.
5. Соловьева И.В. *Сущность понятия "познавательная активность" в психолого-педагогических исследованиях*. Красноярск: Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2017.
6. Гиро А.И. Мотивация и стимулирование самообразования учителей в системе повышения квалификации. Минск, 1994.
7. Беспалько В.П. *Теория создания и применения*: учебник. Москва: НИИ школьных технологий, 2006.
8. Алексеева Т.С., Молодцова Е.Ю. *Анализ деятельности подготовки обучающихся и персонала к действиям в условия террористического акта в СОШ (по результатам исследования)*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771349
9. Есипова А.А., Кулакова К.И. *Основные опасности и риски современного интернет пространства*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32829096
10. Есипова А.А., Лебедев С.Ю. *К вопросу о создании единой непрерывной среды, направленной на формирование культуры безопасности*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32521505
11. *Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений:* учебник и практикум для прикладного бакалавриата. Авторы-составители Т.В. Маликова, П.В. Станкевич, Р.И. Попова и др. Москва: ООО «Издательство ЮРАЙТ», 2018.

12. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации*. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/
13. *О персональных данных*. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=476043
14. *О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию*. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=489460
15. *Об утверждении требований к защите персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных*. Постановление Правительства РФ от 1 ноября 2012 г. N 1119. Available at: https://base.garant.ru/70252506/
16. *О персональных данных» и принятыми в соответствии с ним нормативными правовыми актами, операторами, являющимися государственными или муниципальными органами*. Постановление Правительства РФ от 21 марта 2012 г. N 211 «Об утверждении перечня мер, направленных на обеспечение выполнения обязанностей, предусмотренных Федеральным законом. Available at: https://gimnazia7tmb.gosuslugi.ru/netcat_files/155/3064/pp_211.pdf
17. Тимофеева Л.Л. Организация работы образовательных организаций по обеспечению информационной безопасности детей. *Лидер образования*. 2020; Выпуск 12: 10–41.
18. *Обзор изменений Федерального закона «О персональных данных»* от 27.07.2006 N 152-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94223/4ba22fb42058983642f469d63e222ea56387a6b7/#dst100032

References

1. Bespal'ko V.P. Programmirovannoe obuchenie. *Didakticheskie osnovy.* Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
2. Smoleusova T.V. Koncepciya lichnostno orientirovannogo podhoda v obrazovanii na osnove proyavleniya lichnosti. *Vestnik NGPU*. 2016; № 6 (34).
3. Potashnik M.M. *Kachestvo obrazovaniya: problemy tehnologii upravleniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
4. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. *`Evolyuciya integrativnogo podhoda v rakurse tendencij transformacii sovremennogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: GBU DPO «Sankt-Peterburgskaya akademiya postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya», 2022.
5. Solov'eva I.V. *Suschnost' ponyatiya "poznavatel'naya aktivnost'" v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah*. Krasnoyarsk: Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya, 2017.
6. Giro A.I. Motivaciya i stimulirovanie samoobrazovaniya uchitelej v sisteme povysheniya kvalifikacii. Minsk, 1994.
7. Bespal'ko V.P. *Teoriya sozdaniya i primeneniya*: uchebnik. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2006.
8. Alekseeva T.S., Molodcova E.Yu. *Analiz deyatel'nosti podgotovki obuchayuschihsya i personala k dejstviyam v usloviya terroristicheskogo akta v SOSh (po rezul'tatam issledovaniya)*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771349
9. Esipova A.A., Kulakova K.I. *Osnovnye opasnosti i riski sovremennogo internet prostranstva*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32829096
10. Esipova A.A., Lebedev S.Yu. *K voprosu o sozdanii edinoj nepreryvnoj sredy, napravlennoj na formirovanie kul'tury bezopasnosti*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32521505
11. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti dlya pedagogicheskih i gumanitarnyh napravlenij:* uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata. Avtory-sostaviteli T.V. Malikova, P.V. Stankevich, R.I. Popova i dr. Moskva: OOO «Izdatel'stvo YuRAJT», 2018.
12. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii.* Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 № 149-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/
13. *O personal'nyh dannyh*. Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 № 152-FZ. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=476043
14. *O zaschite detej ot informacii, prichinyayuschej vred ih zdorov'yu i razvitiyu*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2010 № 436-FZ. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=489460
15. *Ob utverzhdenii trebovanij k zaschite personal'nyh dannyh pri ih obrabotke v informacionnyh sistemah personal'nyh dannyh*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 noyabrya 2012 g. N 1119. Available at: https://base.garant.ru/70252506/
16. *O personal'nyh dannyh» i prinyatymi v sootvetstvii s nim normativnymi pravovymi aktami, operatorami, yavlyayuschimisya gosudarstvennymi ili municipal'nymi organami*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 21 marta 2012 g. N 211 «Ob utverzhdenii perechnya mer, napravlennyh na obespechenie vypolneniya obyazannostej, predusmotrennyh Federal'nym zakonom. Available at: https://gimnazia7tmb.gosuslugi.ru/netcat_files/155/3064/pp_211.pdf
17. Timofeeva L.L. Organizaciya raboty obrazovatel'nyh organizacij po obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti detej. *Lider obrazovaniya*. 2020; Vypusk 12: 10-41.
18. *Obzor izmenenij Federal'nogo zakona "O personal'nyh dannyh"* ot 27.07.2006 N 152-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94223/4ba22fb42058983642f469d63e222ea56387a6b7/#dst100032

Статья поступила в редакцию 05.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-14-16

Ketoev K.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kesaevz@bk.ru*

FEATURES OF ORGANIZING INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article studies features of organizing interaction between a teacher and students in the context of digitalization of education. Due to the need to expand the area of active use of digital technologies, modern society imposes new, more stringent requirements on the education system. The age of digital technologies requires educational organizations not only to transfer scientific knowledge, but also to develop in students such skills that would be necessary for successful life and work in a rapidly changing world, that is, not just to be able to find the necessary information, but also to be able to analyze it, interpret and apply it in practice. Modern educational platforms and online courses allow to gain knowledge at any time and in any place, which makes education more accessible and of high quality. Students can study the material at their own pace, and teachers have the opportunity to use a variety of tools to create interactive and exciting classes. Virtual demonstration materials, video lectures, interactive platforms and other Internet resources are becoming an integral part of the educational process of the university.

Key words: **educational process at university, digitalization of education, interaction between teacher and students, Internet resources, educational platforms**

К.Э. Кетоев, *канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: kesaevz@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей организации взаимодействия преподавателя и студентов в условиях цифровизации образования. В связи с необходимостью расширения зоны активного применения цифровых технологий современное общество предъявляет к системе образования новые, более строгие требования. Век цифровых технологий требует от образовательных организаций не только передачи научных знаний, но и формирования у студентов навыков, необходимых для успешной жизнедеятельности и работы в быстро меняющемся мире, то есть не просто уметь находить нужную информацию, но и анализировать ее, интерпретировать и применять в практической деятельности. Современные образовательные платформы и онлайн-курсы позволяют получать знания в любое время и в любом месте, что делает образование более доступным и качественным. Студенты могут изучать материал в удобном для себя темпе, а преподаватели имеют возможность использовать разнообразные инструменты для создания интерактивных и увлекательных занятий. Виртуальные демонстрационные материалы, видеолекции, интерактивные платформы и другие интернет-ресурсы становятся органической частью учебно-воспитательного процесса вуза.

Ключевые слова: **образовательный процесс в вузе, цифровизация образования, взаимодействие преподавателя и студентов, интернет-ресурсы, образовательные платформы**

Актуальность выбранной проблемы обусловлена тем, что в настоящее время, когда цифровизация образования не просто стала реальностью нашего времени, но и кардинально изменила подходы к обучению и взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса, в системе высшего образования наблюдается повышенный интерес к одной из важнейших педагогических проблем – формированию у студентов – будущих специалистов – необходимых компетенций на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся. Вопросам организации взаимодействия преподавателя и студентов посвящено большое количество исследований: выявлены особенности педагогического взаимодействия как совместно-распределенной деятельности, а также как средство развития их духовных качеств (И.С. Болгов, А.В. Иванов, Н.И. Любимова, М.В. Старцев) [1; 2; 3]; проанализирована категория «педагогическое взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе (Е.Н. Ермишкина, И.Р. Усамов) [4; 5]; раскрыт характер взаимодействия преподавателя и студентов как важное направление достижения педагогических целей (Л.Г. Зверева, Л.А. Тюренкова, З.А. Аюпова) [6] и т. д. Однако в перечисленных исследованиях не отражена специфика педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях цифровизации образования. В связи с этим взаимодействие педагога и студентов при использовании цифровых технологий в образовательном процессе стало актуальной проблемой как с точки зрения ее психолого-педагогического осмысления (М.А. Маниковская) [7], так и в этическом аспекте (А.В. Иванов) [2]. Целью исследования является выявление особенностей организации взаимодействия преподавателя и студентов с использованием возможностей цифровых технологий, которые помогают педагогам использовать различные инструменты для создания интерактивных заданий, тестов и опросов, которые позволяют не только проверить знания, но и стимулировать у студентов высокую мотивацию и познавательный интерес к учебным дисциплинам. Для достижения данной цели необходимо решение целого ряда задач, среди которых основной выступает построение такого способа учебно-воспитательного взаимодействия, который определяет и служит примером для подражания среди обучающихся.

Научная новизна исследования определяется возможностью использования образовательных цифровых ресурсов как инструментов, созданных для совершенствования учебно-воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий. Они охватывают широкий спектр видов занятий, среди которых онлайн-курсы, мобильные приложения, интерактивные платформы, электронные книги, видеолекции и т. д.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представления об эффективных цифровых ресурсах, аналитических умениях и навыках взаимодействия преподавателя и обучающихся как важного направления успешной подготовки студентов – будущих специалистов к их профессиональной деятельности. Преподаватели должны владеть необходимыми профессиональными компетенциями, построить взаимодействие со студентами на субъект-субъектной основе, чтобы максимально результативно адаптировать свои методы преподавания, учитывая особенности используемых образовательных онлайн-платформ, электронных ресурсов, мультимедийных технологий и других цифровых программных продуктов, способствующих организации образовательного процесса таким образом, чтобы он был более увлекательным и мотивирующим.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения рассматриваемых цифровых ресурсов как механизмов развития креативности, логического мышления и способности к установлению со студентами и коллегами позитивных взаимоотношений, к успешному сотрудничеству. Они помогают создать непринужденную атмосферу, в которой студенты свободно выражают свои мысли и идеи. Преподаватели, использующие интерактивные методы обучения, такие как групповые дискуссии, проектная работа и кейс-методы, помогают студентам не только усваивать теоретические знания, но и развивать практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Качество высшего образования, успешность подготовки студентов – будущих специалистов большинство исследователей сегодня связывают именно с характером взаимодействия преподавателя и обучающихся, основанным на гуманистических принципах и предполагающим не только развитие знаний, умений и навыков обучающихся, но и формирование личностных качеств, позволяющих организовать профессиональную деятельность в новом социальном, экономическом, философском, психологическом и педагогическом контекстах (М.В. Старцев) [3]. Преподаватель, готовый к установлению доверительных отношений с обучающимися, способствует созданию психологически благоприятной атмосферы, в которой студенты чувствуют себя комфортно, задают вопросы и активно участвуют в учебном процессе. Это, в свою очередь, повышает уровень вовлеченности студентов и их мотивацию к обучению.

В процессе реализации ФГОС ВО как к преподавателям, так и к преподаваемым ими дисциплинам предъявляются достаточно высокие требования, а также требуются определенные педагогические условия их успешной реализации. Целью преподавателя является не только передача профессиональных знаний, умений и навыков обучающимся, но и подготовка компетентных специалистов, владеющих способностью к самостоятельному решению исследовательских и практических профессиональных задач, творчески используя и развивая полученный опыт познавательной деятельности. Именно поэтому для преподавателей очень важно проявление высокой культуры поведения, а также соблюдение требуемых стандартов преподавания и педагогического взаимодействия как со студентами, так и в коллективе.

Одним из ключевых аспектов взаимодействия является использование онлайн-платформ и образовательных приложений, которые позволяют педагогам организовывать занятия в формате, удобном для студентов. Это может быть как синхронное обучение через видеоконференции, так и асинхронное – с использованием записанных лекций и материалов, доступных в любое время. Такой подход способствует более гибкому графику обучения и позволяет студентам самостоятельно управлять своим временем.

Перечисленные инструменты и ресурсы, как важные компоненты образовательных цифровых продуктов, легли в основу разработки эффективных программ по решению вопросов, связанных с популяризацией образовательных концепций и визуальной демонстрацией практической их реализации. Регулярное применение интерактивных заданий, тестов, учебных кейсов и дидактических игр делает обучение более интересным, интерактивным и персонализированным, способствует глубокому освоению материала, что приводит к развитию критического мышления, усилению мотивации и, соответственно, повышению качества подготовки будущих специалистов.

Однако цифровизация образования – это не только открытость и доступность, но и зона высокой ответственности, так как она ставит перед всеми участниками образовательного процесса новые вызовы. Необходимость в цифровых навыках становится критически важной как для преподавателей, так и для обучающихся. Это обязывает образовательные учреждения адаптироваться к этим трансформациям, чтобы подготовить студентов в соответствии с требованиями современного рынка труда. Важно не только обучать их техническим навыкам, но и развивать критическое мышление, креативность и способность к самообразованию и саморазвитию.

С другой стороны, чрезмерная зависимость от цифровых технологий может отрицательно отразиться на навыках межличностного взаимодействия преподавателя и студентов. Виртуальное взаимодействие не всегда может заменить личное общение, хотя и предоставляет множество возможностей. Студенты могут столкнуться с трудностями в развитии социальных навыков, таких как умение работать в команде. «Педагогическое взаимодействие представляет собой типичную ситуацию совместно распределенной деятельности (Е.Н. Ермишкина), в которой у каждого из субъектов имеются свои функции или роли. Наиболее явно они проявляются в процессе обучения, который представляет собой взаимодействие двух процессов: учения (деятельность обучающегося) и преподавания (деятельность обучающего)» [4, с. 65–69].

Осмысление данной проблемы не только вызывает множество дискуссий о будущей профессии педагога, но и является предметом ежедневно принимаемых решений в педагогической деятельности в любой образовательной организации. Многочисленные электронные ресурсы для онлайн-обучения, образовательные приложения и искусственный интеллект способны предоставить учащимся разнообразные ресурсы и индивидуализированный подход к обучению. Это создает впечатление, что роль педагога может стать менее значимой, поскольку многие аспекты обучения могут быть автоматизированы. Рассматривая изменение позиционирования преподавателя в цифровую эпоху, не только исследователи, но и практические работники системы образования задаются вопросом: приведет ли активное внедрение цифровых образовательных технологий к минимизации востребованности профессии педагога?

Анализ цифровых технологий и связанных с ними изменений дает возможность заключить, что взаимодействие преподавателя и студентов выстраивается на основе последовательного перехода от координации при руководящей роли преподавателя к кооперации. При этом преподаватель, как правило, не является транслятором готовых знаний, а помогает обучающимся в поиске нужной информации и самостоятельной работе с ней, то есть учебно-познавательная деятельность осуществляется не на репродуктивной основе, а на продуктивной, с опорой на частично-поисковую, исследовательскую деятельность. В условиях цифровизации образования такой подход к образовательному процессу требует от педагога высокого уровня цифровой компетенции.

Данный феномен, на наш взгляд, в силу сложности своей интерпретации, может быть осмыслен только на междисциплинарной основе с проведением комплексных, продолжительных исследований. Уже сейчас очевидно, как пишут в своем исследовании О.А. Донских, К.М. Курленя, В.В.Чешев, что процесс цифровизации – это не просто появление новых технологий в разных областях жизни – от образования до администрирования и производства, но радикальные изменения в характере и способах взаимодействия людей, в способах формирования и социализации личности, в возможностях развития. Приводя достаточно обширную аргументацию, исследователи приходят к выводу о том, что «более серьезной является проблема изменения характера коммуникации. Так, использование систем для видеоконференций типа Zoom, Webex или TrueConf и др., позволяющих имитировать обычное общение, дает иллюзию присутствия, одна-

ко быстро обнаруживается, что такое общение оказывается гораздо более напряженным и менее эффективным» [8, с. 77].

Взаимодействие педагога и студентов в условиях цифровизации образования не ограничивается применением различных режимов общения, оно становится более многогранным и эффективным за счет современных технологий, предоставляющих широкий спектр возможностей для создания интерактивной и динамичной образовательной среды. Использование цифровых технологий в процессе взаимодействия преподавателя и обучающихся расширяет сознание обучающихся, обеспечивает готовность к принятию новых преобразований как в учебно-воспитательном процессе, так и в жизни в целом. За счет цифровизации образования расширяются возможности для обратной связи, что способствует созданию более открытой и доступной атмосферы для взаимодействия педагога и студентов.

Применение цифровых технологий в образовательном процессе вуза открывает новые горизонты для более объективного и персонализированного контроля достижений каждого студента. Студенты могут выбирать наиболее удобные для себя форматы, что способствует более глубокому усвоению материала и повышает общую удовлетворенность от обучения. Современные инструменты, такие как образовательные платформы, интерактивные приложения и другие системы управления обучением, позволяют преподавателям собирать и анализировать данные о прогрессе учащихся в реальном времени.

Цифровые технологии способствуют индивидуализации обучения, так как преподаватель может использовать аналитические инструменты для отслеживания прогресса каждого студента (И.Р. Усамов) [5], выявить его сильные и слабые стороны, а также адаптировать учебные материалы под конкретные потребности. Также стоит отметить, что цифровые технологии предоставляют доступ к всевозможным образовательным ресурсам, использование которых способствует развитию критического мышления и самостоятельности и является важным аспектом индивидуализированного обучения. Студенты могут использовать элементы геймификации, интерактивные симуляции, электронные библиотеки и другие материалы, что позволяет им выбирать наиболее подходящие для себя источники информации. Такое взаимодействие становится более персонализированным, что позволяет каждому студенту чувствовать себя услышанным и поддержанным.

Еще одним способом достижения гибкости во взаимодействии преподавателя и студентов является содействие преподавателя интеграции практического опыта в учебный процесс. Сотрудничество с работодателями, стажировки и практики, а также участие студентов в реальных проектах позволяют им не только применять теоретические знания, но и развивать навыки, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Преподаватели, которые активно вовлекают обучающихся в такие инициативы, способствуют формированию у них не только профессиональных компетенций, но и уверенности в себе, в свой личный потенциал.

Безусловно, в научно-методической литературе по вопросам взаимодействия педагога и обучающихся, которое в условиях цифровизации образования приобретает новый формат, накоплен значительный материал, подтверждающий широкие возможности для эффективной организации учебного процесса.

Во-первых, цифровизация образовательного процесса дает возможность преподавателям использовать разнообразные инструменты для создания интерактивного и увлекательного учебного контента. Виртуальные классы, онлайн-курсы, образовательные платформы и мобильные приложения делают обучение более доступным и гибким. Преподаватели могут интегрировать видео, анимации и интерактивные задания, что способствует лучшему усвоению материала, расширению функционала оценивания, повышению мотивации студентов.

Во-вторых, цифровые технологии способствуют более эффективному взаимодействию между преподавателями и студентами. «Совместная работа педагогов и студентов, их взаимоотношения создадут обязательные условия для становления качеств личности (З.А. Аюпова, Л.Г. Зверева, Л.А. Тюренкова), формирования специалиста в едином ценностно-смысловом месте саморазвития, границы которого заданы целью системы образования как социокультурного вуза» [6, с. 295–298]. С помощью онлайн-обсуждений, форумов и чатов студенты могут задавать вопросы и получать обратную связь в реальном времени. Это создает атмосферу открытости и сотрудничества, где каждый студент чувствует себя вовлеченным в процесс обучения.

В целом роль педагога в цифровом образовании должна быть осмыслена по-новому, при этом ни в коем случае нельзя свести данную роль к комментированию информации либо к простому формированию умений и навыков. Учащиеся могут получать доступ к образовательным материалам и заданиям с помощью мобильных устройств, что позволяет им учиться в удобных для них условиях, в любое подходящее время. Это особенно актуально для студентов, совмещающих учебу с работой или другими обязательствами. Гибкость, которую предоставляют цифровые технологии, помогает создать более сбалансированный подход к обучению, учитывающий индивидуальные обстоятельства каждого ученика.

Таким образом, в заключение следует отметить, что от того, насколько продуктивно организовано взаимодействие между преподавателем и студентами, напрямую зависит качество высшего образования, а именно успешность подготовки будущих специалистов. Инвестирование в формирование педагогических навыков преподавателей и создание благоприятной образовательной среды становятся важными шагами на пути к повышению качества образования и подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных на современном рынке труда.

Такой формат взаимодействия преподавателя и студентов в условиях цифровизации образования открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса, но требует от всех участников гибкости, готовности к изменениям и постоянному саморазвитию. Эффективное использование цифровых технологий может значительно повысить качество образования и подготовить студентов к вызовам современного рынка труда. Активное внедрение цифровых образовательных технологий не приведет к снижению роли учителя в организации учебно-воспитательного процесса и, тем более, к снижению востребованности педагогической профессии. Напротив, оно может изменить ее содержание и требования, открывая новые возможности для профессионального роста и развития. Педагоги, готовые адаптироваться к изменениям и использовать технологии в своей практике, будут оставаться важными фигурами в образовательной системе.

Библиографический список

1. Болгов И.С., Любимова Н.И. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. *Горинские чтения. Инновационные решения для АПК*: материалы Международной студенческой научной конференции. 2022: 89–90.
2. Иванов А.В. Взаимодействие преподавателя и студентов как средство развития их духовных качеств. *ЦИТИСЭ*. 2023; № 2 (36): 421–430.
3. Старцев М.В. Категория «взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе. *Гаудеамус*. Тамбов, 2007; № 1: 49–61.
4. Ермишкина Е.Н. Педагогическое взаимодействие как совместно-распределенная деятельность. *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований*. 2014; № 12: 65–69.
5. Усамов И.Р. Категория «педагогическое взаимодействие» в современной философии образования. *Актуальные вопросы общества, науки и образования:* сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024: 181–184.
6. Зверева Л.Г., Тюренкова Л.А., Аюпова З.А. Взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе, как способ достижения педагогических целей. *Modern Science*. 2019; № 3: 295–298.
7. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали. *Власть и управление на Востоке России*. 2019; № 2 (87): 100–106.
8. Донских О.А., Курленя К.М., Чешев В.В. и др. *Цифровизация в социокультурном измерении*. Новосибирск: НГУЭУ, 2023.

References

1. Bolgov I.S., Lyubimova N.I. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *Gorinskie chteniya. Innovacionnye resheniya dlya APK*: materialy Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. 2022: 89-90.
2. Ivanov A.V. Vzaimodejstvie prepodavatelya i studentov kak sredstvo razvitiya ih duhovnyh kachestv. *CITIS`E*. 2023; № 2 (36): 421-430.
3. Starcev M.V. Kategoriya «vzaimodejstvie» v filosofskoj, sociologicheskoj, psihologicheskoj i pedagogicheskoj literature. *Gaudeamus*. Tambov, 2007; № 1: 49-61.
4. Ermishkina E.N. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak sovmestno-raspredelennaya deyatel'nost'. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobaciya rezul'tatov issledovanij*. 2014; № 12: 65-69.
5. Usamov I.R. Kategoriya «pedagogicheskoe vzaimodejstvie» v sovremennoj filosofii obrazovaniya. *Aktual'nye voprosy obschestva, nauki i obrazovaniya:* sbornik statej XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2024: 181-184.
6. Zvereva L.G., Tyurenkova L.A., Ayupova Z.A. Vzaimodejstvie prepodavatelya i studentov v uchebno-poznavatel'nom processe, kak sposob dostizheniya pedagogicheskih celej. *Modern Science*. 2019; № 3: 295-298.
7. Manikovskaya M.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: vyzovy tradicionnym normam i principam morali. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2019; № 2 (87): 100-106.
8. Donskih O.A., Kurlenya K.M., Cheshev V.V. i dr. *Cifrovizaciya v sociokul'turnom izmerenii*. Novosibirsk: NGU`EU, 2023.

Статья поступила в редакцию 10.04.25

УДК 378.14:376.112.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-17-24

Kozhanova N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: nskozhanova@rambler.ru*
Bolgarova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: bolgarova79@mail.ru*

AN ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIVE MODEL FOR DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS. The article describes an organizational and substantive model to develop inclusive competence of teachers, represented by a system of four structural elements reflecting the levels of professional training of teachers for the implementation of inclusive education. The presented model reflects a continuous dynamic and flexible system for ensuring the development of inclusive competence of teachers with new goals, content, the latest modern tools and forms of organization. It focuses on formation of teachers' meta-competencies that combine professional and personal qualities to improve efficiency and adaptation in a rapidly changing educational context. The procedural component of the model for the development of inclusive competence of teachers is characterized by flexibility and the ability to adapt to different conditions, and is based on carefully developed principles and methodologies that ensure the effective implementation of pedagogical tasks.

Key words: **inclusive competence, inclusive education, organizational and content model, limited health opportunities, special educational needs**

Н.С. Кожанова, *канд. пед. наук, доц., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: nskozhanova@rambler.ru*
М.А. Болгарова, *канд. пед. наук, доц., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: bolgarova79@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В материалах статьи описана организационно-содержательная модель развития инклюзивной компетентности педагогов, представленная системой четырех структурных элементов, отражающих уровни профессиональной подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования. Представленная модель отражает непрерывную динамичную и гибкую систему обеспечения развития инклюзивной компетентности педагогов с новыми целями, содержанием, новейшими современными инструментами и формами организации. Она акцентирует внимание на формировании у педагогов метакомпетенций, сочетающих профессиональные и личностные качества, для повышения эффективности и адаптации в быстро меняющемся образовательном контексте. Процессуальная составляющая модели развития инклюзивной компетентности педагогов характеризуется гибкостью и возможностью адаптирования под разные условия, а также основывается на тщательно проработанных принципах и методологии, которые обеспечивают эффективную реализацию педагогических задач.

Ключевые слова: **инклюзивная компетентность, инклюзивное образование, организационно-содержательная модель, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности**

Актуальность исследования определяется рядом важных факторов. Вступившие в силу нормативные документы, регламентирующие инклюзивное образование, диктуют необходимость формирования инклюзивной компетентности. Речь идет, во-первых, о проектировании педагогом обучающей, воспитательной, развивающей деятельностей и деятельности по разработке и применению адаптированных образовательных программ для осуществления трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог». В связи с этим приоритетным становится овладение трудовыми действиями выполнения каждого вида педагогической деятельности. Не менее важным считается овладение методикой, знаниями и опытом, которые определены согласно направленности образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование и др. Однако следует отметить, что в процессе обучения студенты имеют трудности в получении опыта организации контакта с обучающимися с особыми образовательными потребностями (ООП), что объясняется дефицитом практической деятельности в инклюзивном классе. Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) порой проявляют себя неординарно и часто демонстрируют нежелательное поведение. Эта особенность обусловлена структурой дефекта и требует от педагога профессиональной гибкости и сформированных моделей поведения и контроля над ситуацией, способствующих своевременному реагированию, предвосхищению и снятию напряжения в группе/классе. Объем учебных часов на модуль подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном процессе существенно ограничен и зачастую не включает специальной практики.

Процесс инклюзивного образования, будучи истинно гуманистическим процессом, основанным на ценности инклюзии и личности каждого, как никакой другой обеспечивает реализацию возможностей не только учеников, но и учителя. Компетентный педагог, включенный в организацию и реализацию инклюзивного образования, развивает свой личностный потенциал, психологическую устойчивость, учится самообладанию, открытости и готовности к изменчивости и различным вызовам, адаптироваться в изменяющихся профессиональных и жизненных условиях и, как следствие, достигать не только успехов в профессиональной деятельности, но и получать чувство удовлетворения от рабочего процесса и социального взаимодействия. То есть для эффективного обучения ключевое значение имеет сама личность специалиста, его профессиональная активность, эффективность, основанная на развитых мотивах и внутреннем потенциале.

Рассматривая личностно-ориентированный подход как основу современного гуманистического образования, объясняющего его цели, сущность, результаты и содержание, можно отметить, что главным результатом образования, в том числе профессионального и дополнительного профессионального, является развитие личности, ее потенциала и субъектной позиции в деятельности. Однако для повышения качества профессионального образования существует потребность более глубокого анализа содержания результата профессионального образования и подготовки педагогов инклюзивного образования и требований к нему с позиции личностно ориентированного подхода [1].

В современном профессиональном образовании основные результаты определены компетенциями в соответствии с ФГОС ВО и компетентностью выпускника, а также профессиональным стандартом. Компетенции, согласно стандартам, представляют собой комплексные характеристики, включающие знания, профессиональные навыки, а также индивидуально-типологические и организационно-культурные особенности, необходимые для результативной деятельности. Важно оценивать именно компетентность, ведь подходы к решению одних и тех же проблем могут различаться в зависимости от применяемых компетенций и их сочетаний. В итоге компетенции требуют отдельного внимания с точки зрения подготовки выпускников вузов к требованиям специальности, тогда как компетентность остается интегральной характеристикой и индивидуализирующим показателем личности [2].

В контексте исследования инклюзивной компетентности педагогов, придерживаясь ключевых понятий и принципов личностно ориентированного подхода, профессиональную компетентность следует понимать не как набор общепедагогических, психологических и специальных знаний, умений, навыков, а как готовность эффективно применять комплекс возможностей личности и сформированных компетенций в решении профессиональных задач. Соответственно, показателем сформированной компетентности, по мнению С.В. Алехиной, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шеманова и др., является личностная готовность педагога инклюзивного образования включиться в специфическую деятельность и достичь ожидаемого результата, эффективность которого обеспечивается с опорой на личностный потенциал субъекта, его установки, возрастные и индивидуальные особенности и сформированные компетенции т. д. [3]. Следовательно, целью и результатом профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования является личность педагога как субъекта профессиональной деятельности.

В этой связи особое значение приобретает задача создания содержательно-организационной модели развития инклюзивной компетентности, где центральное место занимает развитие личностных составляющих, лежащих в основе профессиональных качеств, внутренних ресурсов педагога, позволяющих успешно функционировать в ситуациях непредсказуемости. Однако большая часть этих составляющих не может быть сформирована в процессе обучения, а требуют практической составляющей учебных модулей.

Проекты создания компетентностных моделей для педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, которые должны служить основой профессионального обучения в средних специальных и высших учебных заведениях, а также для повышения квалификации учителей, не всегда учитывают комплекс оценок профессиональных, инструментальных навыков и личностного потенциала педагогов, включая их надпрофессиональные качества [4; 5; 6].

Модель, представленная в исследованиях И.А. Романовской и И.Н. Хафизуллиной, предлагает деление профессиональных компетенций учителя на базовые, специальные и частные, при этом инклюзивную компетентность относят к группе специальных профессиональных навыков, выделяя среди ее основных компонентов содержательные компетенции (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные [4].

В соответствии с этой и похожими структурными моделями формируются образовательные программы многих педагогических университетов, а также выстраиваются образовательные маршруты для студентов. Эти идеи также положены в основу создания программ повышения квалификации для учителей, воспитателей и других педагогических работников общеобразовательных учреждений [5, 6].

Большинство педагогических вузов и современных исследований (А.П. Антропов, С.Е. Залаутдинова, В.З. Кантор, И.Э. Кондракова, О.В. Литовченко, Г.В. Никулина, Ю.Л. Проект, И.А. Романовская, И.Н. Хафизуллина и др.) представляют двухмерную модель формирования инклюзивной компетентности педагогов на этапе профессиональной подготовки. Такие модели включает две оси: по горизонтали рассматриваются виды и сферы деятельности педагога в соответствии с профессиональным стандартом – воспитание, обучение, внедрение инноваций и диагностика, а по вертикали дифференцируются компоненты компетенций в зависимости от уровней освоения навыков реализации инклюзивного образования, таких как знания (включая предметные, дидактические, психолого-педагогические, организационные и консультативные), способы действий (способности и готовность), а также навыки практического применения и трансфера этих действий в реальную практику (опыт). Однако такая модель оказывается неэффективной для педагогов, нуждающихся в повышении инклюзивной компетентности.

У практикующих педагогов, в отличие от выпускников вузов, уже сформирована индивидуальная педагогическая стратегия, которая может оказаться малоэффективной при работе с детьми с ООП. Это связано с тем, что привычные профессиональные поведенческие паттерны не приводят к ожидаемым результатам, вызывая у педагога стресс и эмоциональное выгорание вследствие постоянного столкновения с фрустрирующими ситуациями. Поэтому критически важен уровень развития личностного потенциала педагога, который не может быть достигнут исключительно через стандартные курсы повышения квалификации. Необходима интеграция в программы подготовки будущих педагогов и повышения квалификации специальных содержательных компонентов, направленных на развитие их личностного потенциала, и надпрофессиональных навыков, или soft skills.

В.З. Кантор, А.П. Зарин, Ю.А. Круглова и их соавторы в рамках разработанной многомерной модели личностных и профессиональных компетенций педагога рассматривают инклюзивную компетентность не только как набор знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с ООП, но и как комбинацию личных установок ценностей и стремлений педагога, которые отражают его желание работать с такой категорией детей, развиваться и совершенствовать свои педагогические навыки в области инклюзивного образования [7].

Опираясь на вышеизложенную позицию, нами была научно обоснована и описана модель содержания и организации деятельности педагогического вуза в профессиональной подготовке педагогов инклюзивного образования и развития инклюзивной компетентности педагогов региона.

Изменение парадигмы образования, в том числе трансформация образования в связи с цифровизацией и включением потенциала искусственных интеллектуальных систем, влечет за собой глубинное переосмысление организации и содержания системы профессиональной подготовки педагогов, в том числе педагогов, готовящихся к работе в условиях инклюзии, с включением в эту систему современных цифровых технологий, что в конечном итоге будет формировать их профессионально-педагогическую, личностную и инклюзивную компетентность и способность адекватно и гибко реагировать на новые вызовы развивающегося общества. В данном контексте отчетливо проявляется ключевое противоречие: между стремительно растущим социальным запросом на педагогов, готовых к работе в инклюзивной образовательной среде в условиях современных вызовов. Данный процесс предполагает создание и реализацию принципиально новых организационно содержательных моделей непрерывного формирования и совершенствования инклюзивных компетенций педагогов с интегрированным использованием потенциала современных цифровых технологий.

Цель исследования – разработать научно обоснованную организационно-содержательную модель развития инклюзивной компетентности педагогов.

В соответствии с целью определены задачи: во-первых, проанализировать имеющиеся компетентностные модели, реализуемые в процессе подготовки педагогов; во-вторых, разработать и описать научно обоснованную содержательно-организационную модель подготовки педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Научная новизна исследования представлена разработанной научно обоснованной содержательно-организационной моделью подготовки педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на основе определения формируемых инклюзивных компетенций как цели профессионального образования.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в научном обосновании содержательно-организационной модели подготовки педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, где в центре процесса профессиональной подготовки стоит личность педагога, а, следовательно, основной целью, субъектом, результатом и главным критерием эффективности процесса профессиональной подготовки является ее непрерывное профессиональное развитие.

Практическая значимость состоит, во-первых, в возможности использования научно обоснованной организационно-содержательной модели на всех уровнях профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования для определения стратегии и содержания развития и совершенствования их инклюзивной компетентности; во-вторых, в возможности построения на основе модели индивидуальных и персонализированных маршрутов профессионально-личностного развития педагогов в процессе повышения их инклюзивной компетентности.

Методы и принципы исследования: теоретический анализ научных источников с целью научного обоснования цели, структуры, содержания и организации гибкой модели непрерывного развития инклюзивной компетентности педагогов.

В соответствии с целью нами была разработана научно обоснованная организационно-содержательная модель развития инклюзивной компетентности педагогов, включающей организацию освоения содержания данного процесса в условиях единой системы уровней образования. Разработанная модель является гибкой в системе непрерывного образования педагогов (рис. 1). Продемонстрируем общее описание модели.

Модель представлена системой четырех структурных элементов, отражающих уровни профессиональной подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования. Четыре структурных составляющих, с одной стороны, связаны друг с другом и составляют единую систему, состоящую из подсистем, с другой – каждая подсистема выступает как отдельная система со своими принципами и подходами. В целостную систему входят как элемент базового педагогического образования (среднее профессиональное, высшее образование), так и дальнейшее повышение и усиление составляющих инклюзивной компетентности в системе дополнительного профессионального образования (программы переподготовки, стажировки, повышения квалификации). Важным элементом является самообразование с использованием современных цифровых образовательных ресурсов и профессиональных сообществ.

В целом модель представляет систему непрерывного образования и развития инклюзивной компетентности. Внутри каждого элемента предполагается гибкость и вариативность содержания, форм, средств, инструментов, которые имеют способность гибко изменяться с учетом продвижения в развитии компетенций, изменений и новых вызовов в образовательном пространстве.

Так, на основе элементов (подсистем) непрерывного развития инклюзивной компетентности, входящих в организационно-содержательную модель, формируются компетенции по организации и реализации инклюзивной образовательной среды возможностей.

Подсистема 1. Подготовка в высшем учебном заведении, среднем профессиональном учебном заведении (реализация образовательных программ среднего профессионального, высшего образования, включая бакалавриат, магистратуру, аспирантуру).

Подсистема 2. Дополнительное образование. Разработка, реализация курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Подсистема 3. Профессиональные сообщества, ресурсные центры, профессиональные комьюнити.

Подсистема 4. Повышение инклюзивной компетентности педагогов в процессе саморазвития с использованием искусственного интеллекта, специальных современных цифровых образовательных ресурсов, акселераторов и платформ.

Все подсистемы включены в основные *блоки модели*: содержательный, процессуальный, диагностический (мониторинг).

Представленная организационно-содержательная модель основана на теоретико-методологических принципах системного, деятельностного, компетентностного, аксиологического, личностно ориентированного и инклюзивного подходов к развитию инклюзивной компетентности.

Целью (ожидаемым результатом) внедрения и реализации модели является инклюзивная компетентность педагога не только как набор знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с ООП, но и как комбинация личных установок, ценностей и стремлений педагога, которые отражают его желание работать с такой категорией детей, развиваться и совершенствовать свои педагогические навыки в области инклюзивного образования (В.З. Кантор, А.П. Зарин, Ю.А. Круглова) [7]. Инклюзивная компетентность как готовность к профессиональной деятельности представляется компетентностной моделью в соответствии с требованиями ФГОС и профессиональных стандартов.

В процессе профессиональной подготовки формируются мотивационно-ценностный компонент компетентности, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный [8, с. 133].

Когнитивный компонент готовности к педагогической деятельности связан с познанием и рассматривается как процесс и результат. Как процесс – действие по накоплению общепедагогических и специальных знаний и формированию компетенций. В процессе накопления знаний происходит переоценка собственных способностей к педагогической деятельности.

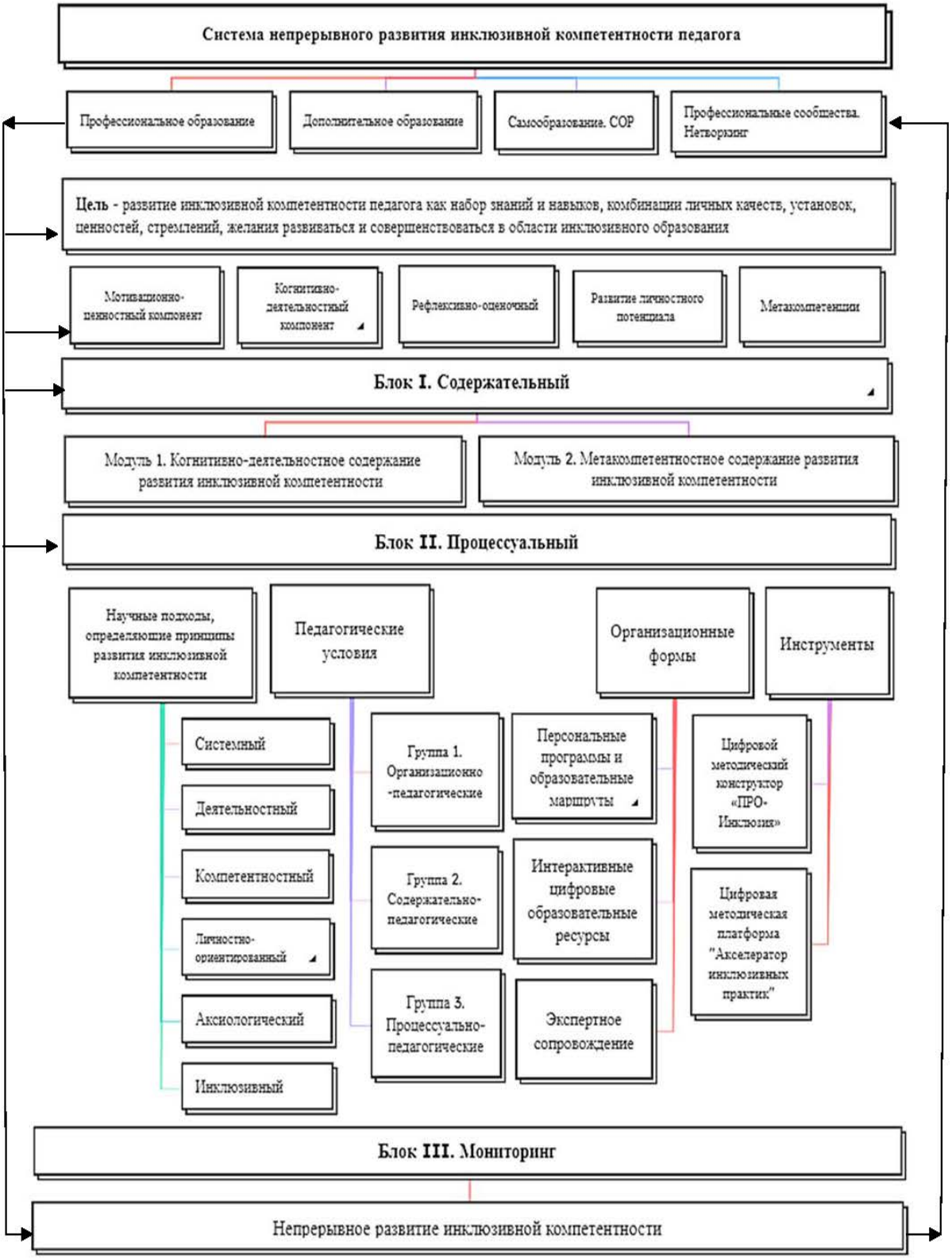


Рис. 1. Организационно-содержательная модель непрерывного развития инклюзивной компетентности педагогов

Деятельностная составляющая компетентности включает умения обоснованно определить и рационально применить пути и способы наиболее эффективного достижения поставленной образовательной цели.

В рамках когнитивного и деятельностного компонентов готовности важное место отводится рефлексивно-оценочным действиям, благодаря которым возможно движение в саморазвитии и совершенствовании педагога.

В наши дни образовательная система все более настойчиво ориентируется на индивидуальную самообразовательную деятельность, направленную на развитие способностей, необходимых для стремительного и продуктивного освоения знаний. Происходит смена образовательной парадигмы: традиционная модель «учитель – ученик» переходит на второй план, уступая место акценту на достижение результатов обучения, автономное обучение и увеличение вовлеченности в процесс познания. Все это требует внимания к метанавыкам и метазнаниям.

Метакомпетенции – это новые качества, которые развиваются на базе основных профессиональных и личностных качеств, необходимые для повышения эффективности, трудоспособности или обучаемости.

С принятием федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения особо акцентируется необходимость формирования

метакомпетенций не только у обучающихся, но и у педагогов, чтобы обеспечить им конкурентоспособность в профессиональной среде и востребованность в текущем рынке [9].

Понятие «метакомпетенции» охватывает разнообразные элементы. Рассмотрим, что современные исследователи вкладывают в это понятие. Тема метакомпетенций актуальна как для зарубежных, так и для отечественных ученых. Например, в исследовании С.А. Михайличенко метакомпетенции определяются как способности, которые способствуют зарождению новых знаний и умений. Таким образом, метакомпетенции можно рассматривать как дополнительные конструкции, необходимые для создания и развития новых возможностей [9].

Термин «метакомпетенция» также сопряжен с метапредметным подходом, который является основным методологическим принципом ФГОС для среднего общего образования. Этот подход фокусируется на воспитании у обучающихся метапредметных результатов и универсальных методов деятельности, включая коммуникативные способности, познавательную активность, регулятивные умения и самоконтроль.

По мнению Е.В. Резчиковой, метакомпетенции представляют собой совокупность универсальных умений, которые способствуют практической реализации профессиональных навыков. Она подчеркивает, что эти компетенции выходят за пределы отдельных систем и предметов и воспринимаются как навыки более высокого уровня, связанные с творческим мышлением [10, с. 267].

Другие источники определяют метакомпетенции как некую «надструктурную» систему, которая упрощает приобретение профессиональных навыков и обеспечивает способность переходить на новые ступени понимания, образования и профессионализма.

Зарубежные исследования подчеркивают, что метакомпетенции могут быть рассмотрены как проявление «функциональной грамотности» – прикладной способности успешно взаимодействовать с внешним миром для решения профессиональных и личных задач. В управленческом контексте метакомпетенции включаются в категорию «мягких» навыков (soft skills), которые помогают улучшать профессиональную деятельность благодаря межличностным связям, командной кооперации и нестандартным решениям [11].

Рассмотрев разные точки зрения, можно заключить, что метакомпетенции – это новые качества, развивающиеся на базе основных профессиональных и личностных характеристик, необходимые для значительного улучшения рабочей продуктивности и обучаемости.

Несмотря на то, что метакомпетенции часто связывают исключительно с обучающимися или молодыми специалистами, они находятся вне временных рамок и актуальны для профессионалов любого возраста. В представленной нами модели метакомпетенции являются значимой составляющей результата подготовки педагогов и развития у них инклюзивной компетентности.

Педагог инклюзивного образования создает образовательную среду (всех ее компонентов: предметно-пространственный, организационно-технологический, социальный) в организации, классе или группе, обеспечивающих возможности развития обучающихся с самыми разными образовательными потребностями (В.А. Ясвин). При этом образовательная среда должна обеспечивать возможности для формирования всех субъектов образовательного процесса.

Педагог не только создает образовательную среду, он сам является ее частью. Учитель моделирует и проектирует пространство, наполняет его предметами, осуществляет выбор образовательных технологий и организует образовательный процесс (организационно-технологический компонент). Наконец, педагог взаимодействует и активно коммуницирует с обучающимися, является субъектом социума, имеющим важное значение в создании психологически комфортной среды на каждом уроке, занятии. Как социальная единица, он включен в развивающее общение и взаимодействие, обеспечивая обучение, воспитание, социализацию, а также передачу культуры, в том числе инклюзивную. Это указывает на важность фундаментального подхода при определении содержания подготовки педагога инклюзивного образования. Содержание профессионального образования педагогов предполагает изучение не только профильных дисциплин, но и освоение общегуманитарных знаний, логики посредством диалогов, споров, дискуссий, учится менять фокус внимания и смотреть на явления и события шире. Миссия такого фундаментального подхода в организации процесса повышения инклюзивной компетентности – развить кругозор человека, научить его мыслить самостоятельно и абстрактно, искать решения в различных, порой неожиданных областях, иногда даже в ущерб прикладным знаниям, так как при всей необходимости профессиональных знаний, обеспечивающих становление специалиста, без общей социогуманитарной базы и развитых мягких навыков они малоэффективны.

В этой связи в основу предлагаемой модели в содержание развития инклюзивных компетенций педагогов легли несколько ключевых теоретических аспектов.

Во-первых, учет возрастных особенностей профессионального и личного функционирования педагога с опорой на теорию поколений, адаптированную Е.М. Шамис и АА. Антиповым, которая акцентирует внимание на различиях между педагогами разных возрастных групп в таких качествах, как работоспособность, типы мышления, стиль общения, стремление к обучению, а также способности к использованию цифровых инструментов и образовательных ресурсов [12; 13].

Во-вторых, следует отметить, что на эффективность профессиональной деятельности влияют как жесткие навыки (hard skills) – конкретные профессиональные знания и умения, которые необходимы для выполнения определенной работы или задачи, так и мягкие навыки (soft skills), причем именно последние становятся доминирующим фактором успеха [11; 14].

Мягкие навыки (soft skills) – это персональные качества и атрибуты, которые определяют способность человека эффективно взаимодействовать с другими. Они включают в себя широкий спектр социальных, эмоциональных и коммуникационных умений. Примеры мягких навыков: **коммуникативные навыки** (умение четко и ясно выражать свои мысли, слушать и вовлекать собеседника в диалог); **командная работа** (способность эффективно работать в группе, поддерживать коллег и добиваться общих целей); **адаптивность** (готовность к изменениям и умение быстро реагировать на новые вызовы); **решение проблем** (способность находить эффективные решения в сложных и стрессовых ситуациях [14].

В представленной модели мягкие навыки рассматриваются как часть операционного (практического) компонента, подвергаясь рефлексии со стороны педагога.

В-третьих, важным аспектом является учение о личностном потенциале как устойчивой совокупности личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обусловливающих его способность (возможность) к оптимальному осуществлению деятельности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, Е.И. Казакова и др.) [15; 16].

В-четвертых, мы учли особое значение формирования ценностной составляющей компетентности педагога и ее влияние на формирование культуры педагога и инклюзивной культуры в обществе. Формирование инклюзивной компетентности определяет степень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Эта важная составляющая профессиональной готовности задает фундамент для формирования инклюзивной культуры. Компетентный педагог влияет на раскрытие и развитие потенциала обучающихся во всем разнообразии и на развитие инклюзивной культуры всего сообщества школы. Инклюзивная компетентность тесно связывается с профессионально-личностной готовностью и способностью решать профессиональные задачи, понимая и принимая ценности инклюзивного образования (О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.) [17; 18; 19]. То есть инклюзивная культура как мотивационно-ценностная составляющая личности педагога целенаправленно формируется в процессе формирования инклюзивной компетентности.

Профессиональная деятельность в научном понимании носит адаптивно-репродуктивный характер [17]. Это выражается в том, что молодой педагог, только что окончивший университет, постепенно начинает разбираться в конкретных профессиональных ситуациях и выполнять действия на уровне нормативных ролей. Он входит в профессиональное сообщество, соответствуя его нормам и правилам, и принимает его ценности. Со временем специалист накапливает личный практический опыт. Педагог начинает действовать не только в соответствии с общепринятыми стандартами профессиональной деятельности, но и, опираясь на свое духовное и практическое наследие, формирует собственную систему профессиональных ценностей, которой руководствуется в процессе постановки целей и принятия решений [20].

Исполнительный, или процессуальный компонент компетентности (профессиональные знания, умения и навыки) рассматривается как средство или инструмент для формирования индивидуальных профессиональных ценностей, на которых строится профессиональная культура педагога. По мнению О.Б. Мартынюк, ценностная составляющая профессиональной деятельности позволяет выделить разницу между просто специалистами и настоящими профессионалами [17, с. 177]. Так, по ее мнению, специалистом можно называть педагога, который владеет лишь технической составляющей своего дела и осуществляет его в соответствии с нормативными требованиями, непреломленными через собственный опыт. Профессионал не только владеет инструментальной составляющей компетентности, но и является субъектом собственной деятельности, мотивируя себя, проектируя и реализуя профессиональную активность в соответствии со своим профессиональным стилем, стратегиями, основанными на личностной ценностной составляющей. Эти ценности, определяющие его культуру, он транслирует в своем поведении, речи и отношении к профессиональной деятельности и ее субъектам. В этой связи ключевым аспектом в формировании инклюзивной культуры является поведенческий компонент. Поведение, которое транслирует педагог, передается всем субъектам образования на основе подражания и обучения. Таким образом, в наилучшем своем проявлении инклюзивная культура реализуется через создание условий в социальных институтах, позволяющих людям с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя наравне с другими членами общества, а также через поведение, действия и высказывания окружающих, особенно педагогов, относительно особых категорий граждан. Инклюзия становится естественной стороной жизни как на институциональном, так и на психологическом уровне. А ценности инклюзивного образования транслируются в общество посредством профессиональных ценностей педагога.

Учитывая, что нормы поведения, определяющие инклюзивную культуру, человек присваивает с опытом, а не получает в качестве биологического наследия, особо значимыми для педагога выступают образовательные функции профессиональных сообществ, транслирующих инклюзивную культуру, так называемый нетворкинг (стратегическая деятельность, **процесс которой направлен на создание и развитие профессиональных контактов с целью обмена информацией, опытом и ресурсами**.

Учитывая все вышеизложенные позиции, полагаем, что компетентностная модель как результат реализации содержания развития инклюзивной компетентности должна включать в себя следующие инвариативные метакомпетенции которые сегодня еще принято называть мягкими навыками (soft skills): компетенции ценностно-смысловой ориентации, компетенции саморазвития и самосовершенствования, компетенции социального взаимодействия и нетворкинга, компетенции самоорганизации, лидерский потенциал и организационно-управленческие компетенции.

Эффективность овладения мягкими навыками обеспечивается проектированием индивидуального маршрута, при разработке которого опираются на личностный потенциал субъекта, его интересы и потребности. Данный процесс выстраивается в виде цепочки технологических шагов, направленных на достижение поставленной цели, т. е. предполагает его поэтапную организацию. Содержательные мероприятия представляют собой систему подготовки, переподготовки и повышения уровня компетентности педагогов в профессиональном образовании и дополнительном профессиональном образовании, а также включения в профессиональные сообщества и использования возможностей искусственного интеллекта.

С этой позиции ***Блок I. Содержательный*** представляется в модели двумя направлениями или модулями.

Модуль 1. Когнитивно-деятельностная часть содержания развития инклюзивной компетентности – мероприятия, формирующие профессиональные знания умения и навыки, в том числе инструментальные навыки, способы действий для решения разных типов задач профессиональной деятельности, важной составляющей которой является, в том числе, цифровая компетентность. Цифровая компетентность выступает существенной компетентностью в современном мире, образовании [21, с. 65]. Она предполагает использование возможностей современных IT-технологий, технологий искусственного интеллекта и нейросети (hard skills) для эффективной организации образовательного процесса достижения нормативно определенных целевых результатов образования ребенка с особыми образовательными потребностями, обучающегося в условиях инклюзии. Педагоги овладевают основными знаниями, умениями и навыками, в том числе цифровыми. Однако, как показывают исследования, техническая эволюция настоящего времени и быстрые темпы развития цифровых технологий, включая искусственный интеллект, значительно опережают возможности педагогов разных возрастных групп и поколений, что значительно влияет на увеличение «пропасти» между педагогами и обучающимися, современными требованиями к организационно-технологическому компоненту образовательной среды и возможностями педагогов соответствовать этим требованиям [22, с. 23].

В теории о разнице поколений, разработанной зарубежными учеными и адаптированной Е.М. Шамис, А.А. Антиповым, особое внимание акцентировано на особенностях и разнице педагогов разных возрастных групп в работоспособности, типах мышления и общения, стремлении к обучению, способностей к использованию цифровых инструментов и образовательных ресурсов, современных образовательных технологий [12].

Уровень развития цифровых компетенций педагогов старших поколений с каждым готом становится ниже на фоне цифрового прогресса. В то время как образовательную среду современной школы невозможно представить без применения цифровых образовательных ресурсов и компьютерных технологий. Цифровизация стала обязательным требованием к технологическому и предметному компонентам образовательной среды. Так, в соответствии с теорией поколений определены особенности педагогов, рожденных в разные временные периоды развития российского общества [12].

Для компенсации недостатков цифровых компетенций педагогов старшего поколения, трудно адаптирующихся к быстрым изменениям в цифровом мире, целесообразно разрабатывать цифровые инструменты, простые в использовании и повышающие качество инклюзивного образования при снижении нагрузки на педагога. Требуется новый инструмент, универсальный для всех педагогов, включая педагогов старшего поколения.

С этой целью мы разрабатываем новейший цифровой ресурс – методический конструктор «ПРО-Инклюзия» – для организации процесса освоения адаптированного содержания образовательных программ обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, использование которого сокращает время подготовки к образовательным мероприятиям в инклюзивной образовательной организации. Его использование требует сформированной когнитивно-деятельностной компетентности (основных знаний, умений и действий в соответствии с требованиями ФГОС и профессиональных стандартов). Методический конструктор «ПРО-Инклюзия» является хорошим ресурсом для организации персонализированного обучения. Одной из наиболее ярких практических реализаций искусственного интеллекта в образовании являются примеры применения платформы адаптивного обучения. Например, компания EduAI разработала систему, которая на основе данных обучающегося анализирует его уровень знаний, темп обучения и предоставляет персонализированные материалы и задания. Она разработана для студентов, что позволяет каждому из них развиваться в соответствии с его специфическими потребностями. По такому же примерно принципу работает и наш инструмент – методический конструктор «ПРО-Инклюзия». Цифровой ресурс – методический конструктор «ПРО-Инклюзия» – это своего рода виртуальный тьютор: искусственный интеллект активно применяется в качестве виртуального ассистирующего устройства для педагогов, работающих в инклюзивном классе. Они играют роль наставников и тьюторов. Эти виртуальные помощники поддерживают педагогов в процессе организации образовательного процесса на каждом уроке, во внеурочной деятельности и мероприятиях воспитательного характера. Данная программа является дополнительным методическим ресурсом для создания индивидуализированного, персонализированного подхода в организации освоения обучающимся содержания адаптированных программ обучающимися с особыми образовательными потребностями обеспечивая поддержку и помощь педагогу в любое время.

Модуль 2. Метакомпетентностное содержание развития инклюзивной компетентности – образовательные мероприятия, ориентированные на формирование личностных и профессиональных качеств, способствующих успешному осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и продуктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, сохраняя при этом психологическое благополучие (soft skills) [11; 24].

Относительно педагога инклюзивного образования метакомпетентность – это, во-первых, способность к стратегическому мышлению в условиях различных ситуаций в инклюзивном образовании, во-вторых, интегративное динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие в условиях продуктивного непрерывного образования, проявляющееся в способности и готовности педагога осознанно использовать целесообразные стратегии целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности. Так, содержание модуля имеет целью развитие метакомпетенций, составляющих **комплексный личностный ресурс педагога, обеспечивающий готовность и способность личности к продуктивной и результативной деятельности в условиях влияния различных, в том числе непредвиденных, факторов в работе с субъектами инклюзивного образования.**

Для реализации содержания модуля в непрерывной подготовке педагогов к инклюзивному образованию активно привлекаются эксперты и тьюторы, осуществляющие их сопровождение. Так, на младших курсах, на этапах среднего и высшего профессионального образования тьюторами могут выступать не только научно-педагогические работники вуза, но и студенты старших курсов, в том числе дефектологического направления подготовки, затем подключаются педагоги инклюзивных образовательных организаций – профессионалы-практики, выполняющие функции экспертов в процессе прохождения практик, стажировок. Для обучающихся педагогов в системе дополнительного постдипломного образования экспертами являются преподаватели, ученые, практики, имеющие значимый стаж и уровень развития инклюзивной компетентности. В процессе непрерывного развития инклюзивной компетентности педагоги и обучающиеся сами выходят на уровень экспертов.

В данный компонент содержания включены цифровые технологии, технологии, методы и упражнения, направленные на изучение новых идей, анализ опыта других педагогов, включение этого опыта в свою деятельность, гибко подходя к внедрению, коррекции и адаптации чужих практик для своей практической ситуации в зависимости от имеющихся условий, факторов, личностных внутренних и внешних ресурсов.

В обучающем процессе освоения этого содержания используются преимущественно интерактивные формы организации образования, такие как ролевые и деловые игры, кейсы и упражнения на осмысление и рефлексию, при этом когнитивная составляющая (сформированные через освоение содержания модуля 1, профессиональные знания, умения и навыки) является ресурсом, которым педагог управляет для использования внешних ресурсов в ситуации решения профессиональных задач. Однако основной акцент в таком обучении делается на проявлении профессионально-личностных качеств, навыков проактивности, целеустремленности, дисциплинированности, эмоционального интеллекта, креативности в поиске решений и др. Развивается способность применять эти качества для решения ролевых задач, и, как следствие, формируется готовность переноса этих навыков на ситуацию реальной профессиональной деятельности, в том числе в нестандартных и динамично изменяющихся условиях.

Развивая мягкие навыки, педагог становится более способным к гибкости в поиске и принятии решений в конкретных ситуациях реализации инклюзивной практики. Педагог инклюзивного образования повышает личностный потенциал в использовании своих внутренних ресурсов и возможностей внешних факторов среды. Работая в инклюзивном классе/группе, педагог будет способен прогнозировать поведение обучающихся, связанное с особенностями обучающихся с ОВЗ, с возможностью проявления нежелательных форм реагирования, опережая внешние обстоятельства и максимально быстро принимать важные решения. Кроме того, проактивность, инициатива и дисциплинированность способствуют нетворкингу и постоянному саморазвитию педагога, повышению ценности инклюзивного образования, а также инклюзивной компетентности в ее когнитивно-деятельностной, мотивационно-ценностной и рефлексивно-оценочной составляющих.

Важно отметить, что ежегодно на всех уровнях образования появляются новые практики решения задач инклюзивного образования. Но не все они основаны на доказательном подходе. В этой связи становится очевидной необходимость создания реестров инклюзивных практик, прошедших верификацию и

доказавших свою эффективность на основе экспертных оценок и критериального оценивания. Одним из ресурсов для саморазвития и развития профессиональной компетентности является созданный информационный ресурс – цифровая платформа «Акселератор инклюзивных практик» – для развития инклюзивных компетенций педагогов как ресурса повышения эффективности инклюзивного образования.

Под инклюзивной образовательной практикой понимается единица инклюзивного процесса [25]. Практика представляет собой совокупность взаимосвязанных процедур и способов профессиональных действий, позволяющих вовлечь в активную и результативную деятельность всех участников в качестве субъектов, развивающих в ней свой потенциал. Инклюзивная практика предполагает организованную среду возможностей развития личностного потенциала субъектов практики с учетом исходного уровня их возможностей.

Нами разработана концепция и структура интерактивной площадки (сайта) «Акселератор инклюзивных практик» – инструмента для реализации непрерывного развития инклюзивных компетенций педагогов как ресурса повышения эффективности инклюзивного образования. Она будет включать в себя, в том числе, экспертную оценку и создание реестра верифицированных авторских инклюзивных практик педагогов ХМАО-Югры. Концепция данного цифрового инструмента предполагает, что все практики будут подвержены критериальному оцениванию на основе принципов доказательного подхода. После оценки они будут дифференцироваться по уровням доказательности. Уровни доказательности инклюзивных практик были введены на основе исследований МГППУ, агентства стратегических инициатив (АСИ), используемые, в том числе, для отбора доказательных практик в реестр SMARTEKA на основе единых критериев Национального стандарта доказательности, рекомендованные для тиражирования и внедрения на территории субъектов Российской Федерации.

Стандарт доказательности практики включает:

1. Описание практики в доказательном подходе: целевая группа; деятельность; результаты; проблемы и риски.

2. Сбор доказательной базы практики: данные исследований; профессиональная экспертиза; мнение и опыт получателя.

Каждый критерий рассматривается с позиции всех получателей результата инклюзивной практики.

Для оценки инклюзивных практик мы научно обосновали и определили следующие критерии (табл. 1.)

Так уникальные авторские практики, предлагаемые педагогами и организациями для анализа и экспертного критериального оценивания, проходят качественный мониторинг, включающий организованное, длительное и систематические наблюдение за их внедрением и реализацией с фиксацией показателей и индикаторов степени соответствия критериям. Фиксируются и оцениваются результаты деятельности в процессе реализации и полученный эффект, которые, в свою очередь, также оцениваются на соответствие заданным критериям относительно результата.

При оценке уровня доказательности можно отнести практику к определенному уровню (низкому, достаточному, хорошему). В зависимости от стартового уровня определяется дальнейший ее маршрут. Практики, отнесенные к низкому уровню доказательности, обеспечиваются куратором, организуется команда для сопровождения ее доработки, практики достаточного уровня доказательности требуют внесения коррективов, доработок, также обеспечиваются сопровождением команды экспертов. Хорошие практики могут быть внесены в реестр и тиражироваться, а также могут быть предложены для экспертизы и внесения в реестр практик SMARTEKA к участию в конкурсах на получение поддержки и софинансирования фондами, министерствами, частными лицами и др., то есть авторы практики получают право масштабирования и тиражирования своего опыта, вывод практики на федеральный уровень и возможность получать поддержку на распространение практики с доказанной эффективностью.

Блок II Процессуальный. Процессуальная составляющая модели отличается особой гибкостью и трансформируемостью.

Основные принципы и педагогические условия к организации процесса развития и повышения инклюзивной компетентности теоретически и методологически обоснованы, что позволяет определять качественную стратегию решения педагогических задач, поставленных в соответствии с основной целью и с учетом возможных рисков.

Немаловажную роль в качестве процесса формирования профессиональных компетенций и развития инклюзивной компетентности педагогов играют современные и имеющие высокий развивающий потенциал организационные формы:

– персонализированное образование на основе персональных программ и образовательных маршрутов, разрабатываемых с учетом персональных профилей и профессионально-личностных дефицитов педагогов;

– работа в онлайн- и дистанционном формате с использованием возможностей цифровых образовательных ресурсов включает как групповое взаимодействие, так и индивидуальное, в том числе самостоятельную работу (на образовательном портале, на площадке «Акселератор инклюзивных практик», использование методического конструктора и др.);

– экспертное сопровождение в процессе непрерывного обучения, самообразования и саморазвития педагогов инклюзивного образования.

Большое значение в реализации содержания подготовки педагогов к работе в инклюзивных образовательных организациях и совершенствовании инклюзивных компетенций принадлежит новейшим цифровым инструментам.

Так, во внедрении цифрового ресурса «Акселератор инклюзивных практик» мы видим потенциал для реализации содержания процесса развития инклюзивной компетентности педагогов. Он позволит решать задачи развития компетенций педагогов, способен обеспечить возможности их самореализации и профессионального развития (от пользователя ресурсами реестра практик до участия в роли экспертов), будет способствовать профилактике профессионального и эмоционального выгорания. С этой целью нами определены основные функции акселератора: как площадки для нетворкинга, экспертной площадки, площадки для личностного роста, саморазвития и самореализации, реестра инклюзивных практик, площадки развития компетенций и компетентности.

Таким образом, использование потенциала цифровой платформы «Акселератор инклюзивных практик» позволит осуществить идею создания предметных траекторий и образовательных маршрутов педагогов, разработанных на основе их персональных профессиональных профилей. Такой подход к организации образовательной деятельности позволит повысить гибкость, динамичность и

Таблица 1

Критерии экспертной оценки инклюзивных практик
(Э.П. Бакшеева, Н.С. Кожанова)

№ п/п	Критерий оценивания	Показатели
1.	Стратегическая обоснованность	– системный подход к определению целей и показателей, которые описывают стратегию (описана сбалансированная система показателей достижения цели); – алгоритм действий позволяет получить желаемый результат в различных изменяющихся условиях и возможных альтернативных ситуациях деятельности с учетом всех материальных и нематериальных факторов; – наличие среднесрочного прогнозирования научно-технологического и социального развития, оценки динамики развития процессов в сфере применения практики
2.	Надежность	– четкость определения цели деятельности, ее диагностичность; – операциональность поставленных задач для достижения цели (измеримость); – наличие потенциала, позволяющее получить высокий результат (то есть достижение цели) в имеющихся условиях; – научное обоснование практики; – наличие описания и оценки возможных рисков недостижения цели, которые могут возникнуть в случае влияния ряда негативных факторов (таких как несовершенство формулировки цели; несоответствие обстановки, в которой осуществляется деятельность; нестабильность предмета (содержания), на который воздействует практика; субъективный подход при оценке результатов)
3.	Доступность в исходной ситуации	– учет всех имеющихся материальных и нематериальных ресурсов: материально-технических, человеческих, финансовых и др.
4.	Масштабность	– охват решаемых задач; – разнообразие и количество пользователей, субъектов на которых отразится положительный результат практики
5.	Эффективность	– оптимизация затрат времени, сил, материально- технических и др. ресурсов при получении положительного эффекта
6.	Безопасность	– обеспеченность психологического и физического здоровья всех субъектов деятельности
7.	Воспроизводимость	– возможность тиражирования, масштабирования опыта; – алгоритмический подход в описании, детализация

вариативность образовательного процесса по повышению инклюзивной компетентности.

Сформированные базовые компетенции у педагогов далее развиваются и совершенствуются в практической деятельности. Здесь значимое место занимает освоение и использование методического конструктора «ПРО-Инклюзия», который усиливает и ускоряет проектирование, подготовку к реализации образовательных мероприятий в инклюзивном классе/группе. Таким образом, методический конструктор «ПРО-Инклюзия» выступает в роли виртуального тьютора, используя искусственный интеллект для поддержки педагогов, работающих в инклюзивных классах, интегрируя и оптимизируя организацию учебно-воспитательного и коррекционного процессов.

Блок III Мониторинг включает оценку состояния компетенций, мягких навыков, профессиональных достижений, диагностику личностного потенциала, а также мониторинг включенности и активности в профессиональных сообществах.

При неудовлетворительном результате мониторинга система предполагает возврат и оценку эффективности составляющих системы (основных блоков, модулей, этапов реализации процесса), выявление их недочетов и дефицитов и своевременную корректировку.

Таким образом, представленная модель отражает непрерывную динамичную и гибкую систему обеспечения развития инклюзивной компетентности педагогов с новыми целями, содержанием, новейшими современными инструментами и формами организации. Она акцентирует внимание на формировании у педагогов метакомпетенций, сочетающих профессиональные и личностные качества, для повышения эффективности и адаптации в быстроменяющемся образовательном контексте.

Процессуальная составляющая модели развития инклюзивной компетентности педагогов характеризуется гибкостью и способностью адаптироваться в разных условиях. Она основывается на тщательно проработанных принципах и методологии, которые обеспечивают эффективную реализацию педагогических задач. Важнейшими формами этой составляющей являются персонализированное обучение, использование цифровых ресурсов для онлайн- и дистанционного обучения, а также экспертное сопровождение. Современные цифровые инструменты играют ключевую роль в подготовке педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде, способствуя их профессиональному развитию и адаптации к современным образовательным требованиям.

При обнаружении неудовлетворительных результатов система проводит переоценку эффективности своих компонентов, выявляя и исправляя недостатки и дефициты, что позволяет провести своевременную корректировку для улучшения процесса.

Библиографический список

1. Ткаченко В.В. Концептуальная модель профессиональной подготовки будущих социологов на основе личностно ориентированного подхода. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2013; № 10: 253–265.
2. Митина Л.М., Митин Г.В. Проблемы, перспективы и минимизация рисков личностно-профессионального развития субъектов университетского образования. *Модернизация на университетското образование в глобалния свят: съвременни предизвикателства*: XXIII Международна научно-практическа конференция: сборник с научни доклади. София: Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС), 2023: 9–16.
3. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование.* 2011; Т. 16, № 1: 83–92.
4. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 4.
5. Хитрюк В.В. *Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Калининград, 2015.
6. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования.* 2021; Т. 13, № 3: 3–17.
7. Кантор В.З., Зарин А., Круглова Ю.А. и др. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки. *Образование и саморазвитие (Education and Self-development)*. 2021; № 16 (3): 281–301.
8. Рюмина Ю.Н., Ниязова А.А. Рефлексивная компетентность как компонент инклюзивной компетентности педагога. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 132–134.
9. Михайличенко С.А., Буряк Ю.Ю., Афанаскова Ю.А. Метакомпетенции как основа успешной самореализации выпускников на рынке труда. *Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях*: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2016: 94–101.
10. Резчикова Е.В. Дидактические основы формирования метакомпетенций. *ТРИЗ. Практика применения методических инструментов:* IV конференция. Москва: Международная ассоциация ТРИЗ: 2012: 266–271.
11. Бегидова С.Н., Бегидов В.С. Soft skills в профессиональном становлении педагога. *Известия ВГПУ*. 2021; № 1 (154).
12. Воронцова Ю.А. Теоретическая основа теории поколений. *Ученые записки ОГУ*. 2016; № 3 (72).
13. Шишкунова В.А. Теория поколения: понятие и характеристика. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики.* 2017; № 13.
14. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник евразийской науки.* 2017; № 1 (38).
15. Казакова Е.И. *Теоретические основы развития общеобразовательной школы: (системно-ориентационный подход)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1995.
16. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций,* Москва: Смысл, 1992.
17. Кузьмина О.С. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2015.
18. Хитрюк В.В. *Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Калининград, 2015.
19. Яковлева И.М., Яковлев С.В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*. 2021; № 2 (62).
20. Федотенко И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве. *Вестник практической психологии образования.* 2024; Т. 21, № 3.
21. Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. Цифровая компетентность как одна из составляющих функционально ролевого репертуара современного учителя. *Мир науки, культуры, образования*, 2024; № 4 (107): 64–66.
22. Бочаров О.Д. Организационно-методические условия применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза. *Современное педагогическое образование.* 2024; № 6.
23. Шабанов О.А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентностного подхода в образовании. *Человек и образование*. 2015; № 3 (44): 53–56.
24. Алехина С.В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития. *Образовательная панорама*. 2018; № 2 (10): 6–10.

References

1. Tkachenko V.V. Konceptual'naya model' professional'noj podgotovki buduschih sociologov na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 10: 253-265.
2. Mitina L.M., Mitin G.V. Problemy, perspektivy i minimizaciya riskov lichnostno-professional'nogo razvitiya sub`ektov universitetskogo obrazovaniya. *Modernizaciya na universitetskoto obrazovanie v globalniya svyat: s`vremenni predizvikatelstva*: XXIII Mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferenciya: sbornik s nauchni dokladi. Sofiya: Asociaciya na profesorite ot slavyanskite strani (APSS), 2023: 9-16.
3. Alehina C.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2011; T. 16, № 1: 83-92.
4. Romanovskaya I.A., Hafizullina I.N. Razvitie inklyuzivnoj kompetentnosti uchitelya v processe povysheniya kvalifikacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4.
5. Hitryuk V.V. *Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti buduschih pedagogov v usloviyah vysshego obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2015.
6. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Ocenka inklyuzivnoj kul'tury v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2021; T. 13, № 3: 3-17.
7. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A. i dr. Pedagog inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizacii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskih programm professional'noj podgotovki. *Obrazovanie i samorazvitie (Education and Self-development)*. 2021; № 16 (3): 281-301.
8. Ryumina Yu.N., Niyazova A.A. Refleksivnaya kompetentnost' kak komponent inklyuzivnoj kompetentnosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 132-134.
9. Mihajlichenko S.A., Buryak Yu.Yu., Afanaskova Yu.A. Metakompetencii kak osnova uspeshnoj samorealizacii vypusknikov na rynke truda. *Sodejstvie professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudoustrojstvu molodyh specialistov v sovremennyh usloviyah*: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet im. V.G. Shuhova. 2016: 94-101.
10. Rezchikova E.V. Didakticheskie osnovy formirovaniya metakompetencij. *TRIZ. Praktika primeneniya metodicheskih instrumentov:* IV konferenciya. Moskva: Mezhdunarodnaya associaciya TRIZ: 2012: 266-271.

11. Begidova S.N., Begidov V.S. Soft skills v professional'nom stanovlenii pedagoga. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 1 (154).
12. Voroncova Yu.A. Teoreticheskaya osnova teorii pokolenij. *Uchenye zapiski OGU*. 2016; № 3 (72).
13. Shishkunova V.A. Teoriya pokoleniya: ponyatie i harakteristika. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki*. 2017; № 13.
14. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2017; № 1 (38).
15. Kazakova E.I. *Teoreticheskie osnovy razvitiya obscheobrazovatel'noj shkoly: (sistemno-orientacionnyj podhod)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
16. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnyh orientacij,* Moskva: Smysl, 1992.
17. Kuz'mina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2015.
18. Hitryuk V.V. *Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti buduschih pedagogov v usloviyah vysshego obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2015.
19. Yakovleva I.M., Yakovlev S.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov k inklyuzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Special'noe obrazovanie*. 2021; № 2 (62).
20. Fedotenko I.L. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj gotovnosti buduschih uchitelej k professional'noj deyatel'nosti v inklyuzivnom prostranstve. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya.* 2024; T. 21, № 3.
21. Zhavoronko E.S., Niyazova A.A. Cifrovaya kompetentnost' kak odna iz sostavlyayuschih funkcional'no rolevogo repertuara sovremennogo uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2024; № 4 (107): 64-66.
22. Bocharov O.D. Organizacionno-metodicheskie usloviya primeneniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vuza. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 6.
23. Shabanov O.A. Metakompetenciya i metakompetentnost' v ramkah kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 3 (44): 53-56.
24. Alehina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: zadannyj i istinnyj kurs razvitiya. *Obrazovatel'naya panorama*. 2018; № 2 (10): 6-10.

Статья поступила в редакцию 10.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-24-27

***Kunitsyna S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, researcher, Scientific Research Department (Military Humanitarian Researches) of the Scientific Research Center (Military Applied Researches) Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svetlana28061979@mail.ru*
***Smirnova A.S.,** junior researcher, Scientific Research Department (Military Humanitarian Researches) of the Scientific Research Center (Military Applied Researches) Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: chas0609@mail.ru*

FORMATION OF CADETS' LEADERSHIP QUALITIES: GENERALIZATION OF FOREIGN EXPERIENCE AND THE POSSIBILITY OF ITS APPLICATION IN RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES. The article is dedicated to a problem of forming leadership qualities of cadets at military universities. The aim is to analyze foreign innovative experience in the formation of cadets' leadership qualities and its possible application in military universities of the Russian Federation. It is emphasized that foreign military education carries out purposeful and systematic work on the development of leadership qualities and character formation of future officers; effective programs have been developed that combine theory, practical exercises, simulation, mentoring, self-reflection and teamwork. The key point is to develop a clear vision of the role of a leader, an understanding of his vocation, the development of moral qualities and the ability to make responsible decisions; integration of efforts at all levels of training and close cooperation with foreign partners in the context of joint missions necessary to achieve success. Recommendations have been developed for Russian military universities on the use of foreign experience in the formation of cadets' leadership qualities.

Key words: **leader, leadership qualities, cadets, military education**

***С.М. Куницына**, канд. пед. наук, доц., науч. сотр. научно-исследовательского отдела (военно-гуманитарных исследований) научно-исследовательского центра (военно-прикладных исследований), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svetlana28061979@mail.ru*
***А.С. Смирнова,** мл. науч. сотр. научно-исследовательского отдела (военно-гуманитарных исследований) научно-исследовательского центра (военно-прикладных исследований), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: chas0609@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ: ОБОБЩЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ

Статья посвящена проблеме формирования лидерских качеств курсантов военных вузов. Целью является анализ зарубежного инновационного опыта формирования лидерских качеств курсантов и его возможного применения в военных вузах Российской Федерации. Подчеркивается, что в зарубежном военном образовании ведется целенаправленная и систематическая работа по развитию лидерских качеств и формированию характера будущих офицеров; разработаны эффективные программы, сочетающие в себе теорию, практические занятия, симуляцию, наставничество, саморефлексию и командную работу; ключевым моментом является выработка четкого видения роли лидера, понимания своего призвания, развитие моральных качеств и способности принимать ответственные решения; осуществляется интеграция усилий на всех уровнях подготовки и тесное сотрудничество с зарубежными партнерами в контексте совместных миссий, необходимых для достижения успеха. Разработаны рекомендации для российских военных вузов по использованию зарубежного опыта формирования лидерских качеств курсантов.

Ключевые слова: **лидер, лидерские качества, курсанты, военное образование**

Опыт последних военных конфликтов показывает, что современной российской армии необходимы офицеры, обладающие лидерскими качествами и навыками грамотного управления, а также специалисты, способные действовать нестандартно в опасной или критической ситуации и брать на себя ответственность за жизнь и здоровье подчиненных.

Для подготовки таких военных кадров в российских военных вузах отсутствует подсистема в системе военного образования, направленная на развитие лидерских качеств, а также не разработаны специальные программы по воспитанию лидеров, что определяет актуальность представленного исследования.

Целью статьи является анализ зарубежного инновационного опыта формирования лидерских качеств курсантов и его возможного применения в военных вузах Российской Федерации.

Цель позволила сформулировать ряд задач, необходимых для решения:

1. Проанализировать зарубежную научную литературу по проблеме формирования лидерских качеств курсантов.

2. Выявить и описать положительный зарубежный опыт формирования лидерских качеств курсантов и возможность его применения в российских военных вузах.

В качестве объекта исследования следует рассматривать образовательный процесс высших военных образовательных организаций.

Научная новизна заключается в обобщении зарубежного опыта формирования лидерских качеств курсантов и его возможного применения в российских вузах.

Практическая значимость состоит в разработке рекомендаций для российских военных вузов, где предлагаются механизмы адаптации элементов зарубежных моделей формирования лидерских качеств курсантов.

Теоретическая значимость заключается в выявлении новых подходов к формированию лидерских качеств курсантов российских военных вузов.

В исследовании использовался метод анализа научной литературы по заявленной проблеме.

Следует отметить, что проблема формирования лидерских качеств курсантов военных вузов рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В соответствии с заявленной целью исследования наибольший интерес представляют зарубежные источники по проблеме.

В исследовании А. Вежбича и А. Таурогиньска-Стич анализируется практика развития лидерских качеств курсантов в ведущих военных академиях США,

Австрии и Греции. Установлено, что эти академии используют многогранные подходы, которые преобразуют знания в действия и поведение, адаптируя компетенции к будущим должностям. Предлагается внедрить целевую программу развития лидерских качеств в польском военном образовании [1].

В статье У. Пручники и соавторов рассматривается развитие лидерских качеств в военных академиях США и Австрии, чтобы определить наилучшие решения для совершенствования обучения в Польской общевойсковой академии. Авторами определены ключевые компетенции офицеров, а также проанализированы методы отбора и подготовки курсантов. Предлагается усовершенствовать подготовку в Польше на основе лучших практик других академий [2].

Авторы С. Сефидан и др. исследуют методы воспитания характера и их влияние на развитие лидерских качеств в вооруженных силах, включая этические и моральные аспекты. В статье рассматриваются ключевые характеристики эффективных лидеров, такие как призвание к служению, трансформационное лидерство и профессиональный рост. Подчеркивается, что целью подготовки офицеров должно быть долгосрочное развитие характера, поскольку это будет иметь решающее значение для выполнения лидерских функций. Предлагается интегрировать эффективные методы воспитания характера в общую стратегию военной подготовки для успешного выполнения миссий и повышения профессионализма офицерского корпуса [3].

М. Мэтьюз и др. обосновывают необходимость развития характера военных лидеров и предлагают модель развития военных лидеров с характером (Leadership Identity Development, LID), которая сочетает в себе развитие призвания, идентичности и морального совершенства для повышения самосознания, социальной осведомленности и способность будущих офицеров принимать этические решения [4].

В книге М.П. Райана всесторонне рассматривается важнейшая роль институтов в воспитании ответственных лидеров, освещается широкий круг тем и практических ресурсов для разработки эффективных программ развития [5].

В исследовании А.С. Ногейр и соавторов представлены основанные на фактических данных подходы к оценке и развитию лидерских качеств в бразильской военной академии Агульяс-Неграс. Рассматриваются макропроцесс развития лидерских качеств, система наблюдения и оценки поведенческих навыков, проводится анализ социальных сетей и психологические переменные. Показано, что изучение этих факторов способствует лучшему пониманию феномена лидерства и разработке эффективных инструментов обучения лидерству в военных условиях [6].

Все рассмотренные исследования подчеркивают важность целенаправленной и систематической работы по развитию лидерских качеств и формированию характера будущих офицеров. Эффективные программы сочетают в себе теорию, практические занятия, симуляцию, наставничество, саморефлексию и командную работу. Ключевым моментом является выработка четкого видения роли лидера, понимания своего призвания, развитие моральных качеств и способности принимать ответственные решения. Интеграция усилий на всех уровнях подготовки и тесное сотрудничество с зарубежными партнерами в контексте совместных миссий необходимы для достижения успеха.

В исследовании Р. Реймера и соавторов подчеркивается необходимость целенаправленного развития лидерских качеств будущих офицеров. Авторы справедливо отмечают, что традиционные подходы к подготовке военачальников слишком сосредоточены на достижении результатов, контроле и выполнении задач. Вместо этого авторы предлагают обучать будущих офицеров важности морального мужества, командной работе и созданию взаимных обязательств между лидерами и подчиненными [7].

Еще одно важное исследование по развитию лидерских качеств было проведено С. Желвач и соавторами. Они справедливо отмечают, что современная быстроменяющаяся среда требует от руководителей гибкости, способности быстро реагировать и принимать решения в условиях неопределенности. Данное исследование подтверждает актуальность этих идей для обучения курсантов военных вузов, поскольку именно моделирование экстремальных ситуаций и принятие решений в ограниченных условиях помогут будущим офицерам приобрести необходимый опыт для решения реальных задач [8].

С. Люэдке, Миллер рассматривают проблему подготовки военных лидеров в сложных и быстроменяющихся конфликтах. Они отмечают, что на фоне стремительного технологического прогресса развитие лидерских качеств остается ключом к успеху вооруженных сил. Авторы определяют лидера с развитыми моральными ценностями как человека, который живет достойно, вдохновляет других на самосовершенствование и поднимает эффективность организации на новый уровень для достижения общих благородных целей. В этом контексте в статье анализируется подход Академии ВВС США к подготовке «лидеров с сильными моральными ценностями», который включает в себя сочетание академической, военной и спортивной подготовки с акцентом на развитие лидерских качеств [9].

В своем исследовании С. Дж. Аллен и соавторы предложили интегративную модель развития лидерства, которая сочетает когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Они показали, что такая модель позволяет более эффективно развивать лидерские качества у студентов по сравнению с традиционным образованием, но их модель была разработана в контексте общего высшего образования и нуждается в адаптации к специфике военной подготовки [10].

А. Робертс рассматривает подход к лидерству для курсантов Военно-воздушной академии Соединенных Штатов. Он делает акцент на развитии лидерских навыков у военнослужащих; критикует традиционные подходы к развитию лидерских качеств как недостаточно всеобъемлющие и интегрированные; указывает на необходимость сочетания когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов в обучении лидерству. Автор предлагает конкретную модель развития «лидеров с характером» с четким определением этого понятия. Модель основана на сочетании теории характера, трансформационного лидерства и ценностей Военно-воздушных сил США. Автор подробно описывает процесс развития лидерских качеств, который включает в себя формирование личности курсанта, его взаимодействие с организацией и выработку навыков мышления и действий. Такой подход может быть более эффективным, чем традиционные методы [11].

В. Ниссинен и др. анализируют подход к развитию лидерских качеств в военном образовании Литвы. В этом исследовании можно отметить следующее: акцент на применении трансформационного лидерства в военном образовании; критика советской модели лидерства как препятствующей развитию; акцент на необходимости изменения культуры лидерства в вооруженных силах. Авторы сосредотачиваются на анализе текущего состояния руководства в Вооруженных силах Литвы. Они подробно анализируют исторические предпосылки нынешней модели лидерства и приходят к выводу, что необходимы изменения в направлении трансформационного лидерства [12].

В исследовании, проведенном Т. Вудраффом и соавторами, рассматривалось влияние лидерского коучинга на развитие лидерских качеств. Авторы пришли к выводу, что коучинг по лидерству оказывает значительный положительный эффект на развитие военачальников [13].

Таким образом, анализ зарубежных исследований позволяет констатировать, что в зарубежной науке описано большое количество разнообразных подходов, моделей и аспектов формирования лидерских качеств курсантов.

Наибольший интерес представляет практический опыт, накопленный в этой области в Военной академии Соединенных Штатов Америки Вест-Пойнт.

В Вест-Пойнт функционирует WPLDS – это система, направленная на развитие лидерских качеств, в рамках которой сотрудники и преподаватели целенаправленно уделяют особое внимание их формированию, акцентируя внимание на индивидуальном развитии. В табл. 1 представлена модель системы WPLDS.

Рассмотрим компоненты модели более подробно.

Культура развития характера.

Важнейшим элементом в системе WPLDS является культура развития характера курсанта. Все сотрудники, работающие в Вест-Пойнт, включая курсантов, являются частью живого сообщества практиков, которое рассматривает развитие характера как повторяющийся, непрерывный процесс. Абсолютно все члены сообщества стремятся развивать в себе лидерские качества и желание стать лидером, при этом постоянно совершенствуя собственную культуру личностного роста.

Для совершенствования культуры личностного роста в Вест-Пойнт созданы все необходимые условия:

1. Курсанты живут вместе и постоянно практикуются в командной работе в закрепленных за ними кадетских ротах в течение учебного года и во время крупных летних учебных мероприятий. В этих компаниях они тесно взаимодействуют, подотчетны друг другу, создают и поддерживают позитивную культуру и заботятся о благополучии всей образовательной организации.

2. Церемонии – важная форма формирования культуры личностного роста, поскольку они являются физическим и эмоциональным воплощением наиболее важных ценностей образовательной организации, таких как жизнестойкость, мужество, свобода, долг, честность и т. д. Курсантские церемонии – это примеры воплощения важных историй, легенд, мифов и символов, которые позволяют об-

Таблица 1

Модель системы WPLDS

<table>
<tr><td rowspan="3">WPLDS=</td><td>Развитие индивидуальных лидерских качеств</td><td>Развитие лидерских качеств</td><td rowspan="3">47 месяцев</td><td rowspan="3">Характер лидера:
Вести достойный образ жизни.
Достойно руководить.
Показывать достойный пример</td></tr>
<tr><td>1. Программы академической подготовки.
2. Программы военной подготовки.
3. Программы физической подготовки.
4. Программы развития характера</td><td>1. Практика подчинения.
2. Практика командования</td></tr>
<tr><td colspan="2">Культура развития характера (система упражнений, обратная связь, наставники, церемонии и т. д.)</td></tr>
</table>

учающимся сосредоточиться не на себе, а на служении и защите других. Эти мероприятия укрепляют дух товарищества – одну из пяти важнейших характеристик армейской профессии – и помогают превратить курсанта в офицера. Несмотря на то, что жизнь курсантов очень насыщена церемониями, пять из них являются наиболее важными для формирования личности будущих офицеров.

– В День приема (R-Day) «новые курсанты» стоят перед Трофи-Пойнт и приносят присягу на верность Конституции Соединенных Штатов Америки, таким образом проходят первую церемонию на пути к военной профессии.

– После окончания курса базовой подготовки (CBT) «новые курсанты» принимаются в качестве полноправных курсантов на Параде. Курсанты, выполнившие первоначальные сертификационные требования, официально вступают в Корпус в качестве членов Длинной серой очереди.

– Как новички-юниоры, сразу после завершения летнего обучения курсанты проходят церемонию посвящения, чтобы подтвердить свое вступление в военную профессию. Утверждение в должности – это обязательство служить нации в качестве образцового представителя армейской профессии.

– На втором курсе курсанты заканчивают курсантскую полевую подготовку (CFT) и получают звание капрала – первое официальное звание лидера. Курсанты становятся лидерами, что является основной функцией будущего офицера. Кроме того, могут получить звание кадета-капрала – первое официальное звание командира.

– Когда курсанты обучаются на последнем курсе, они участвуют в церемонии вручения колец на Трофи-Пойнт, получают свои кольца, на каждом из которых отчетливо видны слова «Долг», «Честь» и «Страна». Кольца являются внешним символом внутренней идентичности, основанной на идеалах, заложенных в девизе «Долг, честь, страна», который выгравирован на каждом кольце точно так же, как они выгравированы на удостоверении личности каждого курсанта.

– И, наконец, в день выпуска курсанты принимают участие в индивидуальных и групповых церемониях вступления в должность, где они снова дают клятву поддерживать и защищать Конституцию. Церемонии вступления в должность завершают процедуру превращения курсанта в офицера. Новобранцы, прошедшие службу в армии, публично приносят присягу среди коллег-профессионалов, надевая форму сухопутных сил. Курсант становится офицером.

Комитеты по развитию характера курсантов, официальные и неофициальные наставники поддерживают и продвигают программы воспитания характера. В этом сообществе все, включая самих курсантов, вовлечены в миссию формирования и становления лидерских качеств. Одним из ключевых результатов такого личностного роста является способность выпускников завоевывать и поддерживать доверие окружающих.

Большое значение для формирования лидерских качеств имеет вовлечение всего сообщества Вест-Пойнт, в первую очередь волонтеров, в развитие культуры личностного роста. Сотрудники и преподаватели способствуют развитию характера курсантов, являясь образцами для подражания. В то время как преподаватели обучают, натаскивают и вдохновляют курсантов в четко определенной области компетенции, в системе WPLDS каждый несет ответственность за развитие лидерских качеств.

Развитие индивидуальных лидерских качеств.

Обучение в системе WPLDS позволяет курсанту укреплять знания, силу и способности таким образом, чтобы увеличить возможность стать хорошим лидером и получить необходимый опыт лидерства. В качестве примеров можно привести изучение произведений на английском языке, разработку междисциплинарного тематического исследования, посещение тренировок по плаванию, преодоление полосы препятствий, обучение владению оружием, изучение лучших практик публичных выступлений и участие в открытых дискуссиях на форуме. Это лишь некоторые из примеров, которые демонстрируют, как человек развивает компетентность и достигает более высоких результатов в выполнении отдельных задач. Однако индивидуальное развитие – это лишь один из аспектов формирования лидерских качеств.

Развитие лидерских качеств.

Система WPLDS отличается тем, что предоставляет поэтапные возможности для развития лидерских качеств в рамках культуры личностного роста.

Развитие лидерства происходит в социальном и культурном контекстах, которые влияют на то, как курсанты взаимодействуют с подчиненными и мотивируют других на достижение общей цели. Таким образом, для развития лидерства требуется практика в подчинении и практика в руководстве. Во время обучения в корпусе существует множество возможностей попрактиковаться в формальном подчинении и руководстве. Будущие лидеры должны сначала стать подчиненными, чтобы лучше понять, с какими трудностями приходится сталкиваться лидеру. Этот опыт лидерства происходит на протяжении всего обучения, но по крайней мере четыре назначения на роль командующего происходят в течение первых двух лет обучения. За ними следуют примерно восемь практик формального и явного лидерства на третьем и четвертом курсах.

1. *Практика подчинения*. Поскольку лидерство невозможно без подчиненных, а хорошие подчиненные обладают теми же качествами, которые часто можно увидеть в хороших лидерах, развитие лидерства – важный первый шаг к формированию характера лидера. Подчиненный имеет возможность внимательно наблюдать за деятельностью своего лидера и анализировать ее. Опыт подчинения дает начинающим опыт воздействия лидера на подчиненных, который помогает понять, как начинающие лидеры видят свою будущую идентичность и приоритеты в качестве лидеров. Ниже приведем несколько примеров.

– В течение первых двухлетних переходных периодов в процессе базовой подготовки «новые курсанты» проходят практику подчинения во время курса TOC (шестинедельное интенсивное сочетание гарнизонных и полевых военных навыков и культурной подготовки) под руководством курсантов старших курсов. «Новыми курсантами», а также их отрядами, состоящими примерно из 10 человек, руководит командир отряда «курсантов» младшего курса. После зачисления в корпус «новые курсанты» становятся «курсантами» и продолжают выполнять функции подчиненных в течение первого учебного года.

– На втором курсе курсанты снова проходят практику, на этот раз во время четырехнедельных курсантских полевых тренировок (интенсивной серии углубленных полевых военных занятий, проводимых курсантами старших курсов). Отрядом, состоящим примерно из десяти второкурсников, руководит младший командир отряда. Второкурсники выступают в качестве руководителей команд на основе ротации и приобретают некоторый опыт руководства сверстниками.

2. *Практика лидерства.* Все курсанты обязаны формально руководить другими курсантами в сложных ситуациях в течение длительного периода времени. Практика руководства другими – это второй способ развития лидерства. Приведем примеры.

– Будучи второкурсниками, курсанты получают свою первую официальную возможность в течение учебного года возглавить команду из одного или двух первокурсников. Руководители команд отвечают за здоровье, благополучие и моральный дух своих первокурсников. Руководители обычно имеют в подчинении разных первокурсников в каждом семестре.

– Один из наиболее интенсивных этапов повышения квалификации для руководителей-практиков – интегрированные летние курсы и выполнение обязанностей командира в течение учебного года. В течение двух последних летних курсов и второго, третьего и четвертого учебных лет курсанты выступают в качестве лидеров, помогая другим обучающимся пройти через сложные испытания. Основные программы включают в себя CBT и CFT, но есть и несколько небольших программ, в которых подающие надежды юниоры также могут быть назначены руководителями (Летний опыт лидерства (SLE), Базовая подготовка кандидатов в курсанты (CCBT), Тренинг по развитию курсантского лидерства (CLDT) и Летний гарнизонный полк). Во время этого опыта руководители отделений выступают лидерами для своих подчиненных и заботятся об их здоровье, благополучии и успехе. Небольшой процент курсантов проходят летнюю практику в качестве старших по званию на командных и штабных руководящих должностях, таких как командир взвода, командир роты, командир полка, офицер оперативного отдела полка и т. д.

– В новом учебном году, будучи младшими курсантами, большинство получает вторую возможность попрактиковаться в руководстве, часто в качестве командиров отделений, состоящих из 3–4 второкурсников и 5–6 первокурсников, сержантов взводов, состоящих примерно из 40 курсантов, или первых сержантов роты, состоящей из 120 курсантов. Руководители отделений обязаны заботиться о здоровье, благополучии и успехе своих подчиненных в рамках всех четырех программ. Младшие офицеры обычно выполняют руководящие функции (например, командир отделения) в течение одного из двух семестров, а другой семестр служат в качестве штабного унтер-офицера (например, сержант по информационным технологиям).

– В течение последнего учебного года курсанты получают возможность попрактиковаться в лидерстве, выполняя обязанности командира взвода, роты, батальона, полка или бригады или руководящего офицера штаба в течение каждого семестра. Некоторые старшекурсники возглавляют корпус в составе бригад, полков или батальонов.

3. Тренировка в руководстве. В течение учебного года, а также во время летних военных сборов в 36 кадетских ротах есть возможность попрактиковаться в руководстве.

– Курсантские роты являются важнейшей лабораторией по развитию лидерских качеств всех курсантов, поскольку молодые люди вместе живут, питаются, обслуживают помещения, занимаются спортом и выполняют командные функции в каждой из своих рот. Например, курсанты старших курсов практикуют лидерство и подчинение в качестве члена курсантской цепочки командования. Почти весь опыт индивидуального развития оценивается, и эти оценки дают обратную связь курсантам и их тактическим командам для обсуждения.

– Курсанты практикуются в руководстве и подчинении, наблюдая за старшекурсниками, сменяя их в ходе CLDT (трехнедельных интенсивных полевых учений), в которых основное внимание уделяется патрулированию в пешем строю. CLDT проводится старшекурсниками и группой офицеров. Несколько раз в ходе полевых учений каждый старший во главе отряда примерно из 10 курсантов выполняет тактическую боевую задачу (например, рейд, засаду, выход на контакт, оцепление и поиск, создание базы патрулирования и т. д.).

– Во время подготовки к командованию в войсках выдающиеся младшие и старшие курсанты отрабатывают навыки руководства и подчинения, тренируясь в оперативных подразделениях большинства родов войск в течение двух-трех недель, чтобы либо стать помощником командира взвода, либо командиром взвода. Этот опыт сильно различается в зависимости от подразделения, к которому приписаны курсанты, графика обучения в подразделении и наставника(ов), закрепленного(ых) за курсантом.

– Курсанты тренируются в спортивных командах и/или клубе. Они практикуются в лидерстве, если становятся капитанами команд или руководителями клубов. Эти курсанты являются представителями своего вида спорта/клуба по вопросам, которые касаются управления, организации и поведения всех спортсменов/членов этой команды/клуба.

4. Уровень мастерства. Несмотря на то, что требуется, чтобы каждый курсант прошел основные программы, перечисленные в табл. 1, большинство курсантов также используют множество дополнительных возможностей для развития (например, программа «Уровень мастерства»).

Представим несколько примеров программ повышения квалификации.

– Многочисленные курсантские клубы (например, хоровой кружок, дискуссионная группа и Форум изобразительных искусств).

– Научные исследования с преподавателями-наставниками (например, кибернетика и инженерия).

– День проектов в Вест-Пойнт (в нем принимают участие большинство первокурсников).

– Ежегодные конференции (конференция McDonald'a для выдающихся личностей, Студенческая конференция по делам США, Конференция по современной войне и т. д.).

– Проекты по службе городу Нью-Йорк (например, «Среда обитания для человечества», «Большие братья и большие сестры Америки» и Специальная Олимпиада)».

– Летние стажировки в стране и за рубежом»;

– Серия лекций для отличившихся.

В Вест-Пойнт развитие лидерских качеств курсантов осуществляется в специально созданной системе WPLDS, аналог которой можно использовать в военных вузах Российской Федерации.

В качестве рекомендаций российским военным вузам в аспекте формирования лидерских качеств курсантов целесообразно:

1. Создать подсистему в системе военного образования, направленную на формирование лидерских качеств курсантов.

2. Разработать программу развития лидерских качеств курсантов, охватывающую обучающихся 1–5 курсов;

3. Использовать в образовательном процессе практики лидерства и практики подчинения, способствующие формированию и развитию лидерских качеств.

4. Развивать способности каждого курсанта позитивно влиять на других, опираясь на такие ключевые качества, как надежность, честность, лояльность и моральное мужество.

5. Использовать ролевое моделирование в образовательном процессе (роль лидера и подчиненного).

Таким образом, в ходе исследования был осуществлен анализ зарубежного инновационного опыта формирования лидерских качеств курсантов и рассмотрены возможности его применения в военных вузах Российской Федерации.

Анализ зарубежной научной литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что в зарубежных военных вузах уделяется большое внимание формированию лидеров курсантских коллективов и развитию характера лидера, в то время как в российских военных вузах такая работа не является систематической.

Исследование позволило выявить новые подходы к формированию лидерских качеств курсантов, которые реализуются в зарубежных странах: подход, основанный на важности воспитания морального мужества, командной работы и создания взаимных обязательств между лидерами и подчиненными; подход на основе моделирования экстремальных ситуаций и принятия решений в ограниченных условиях; подход, основанный на воспитании «лидеров с сильными моральными ценностями», который включает в себя сочетание академической, военной и спортивной подготовки; интегративный подход развития лидерства, сочетающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты; подход, основанный на формировании моральных качеств офицера. Данные подходы можно применять в российских военных вузах.

Изучен опыт работы в Военной сухопутной академии США Вест-Пойнт в области создания специальной системы WPLDS, направленной на формирование лидерских качеств. В рамках этой системы функционирует «живое» сообщество, в которое входят сотрудники, преподаватели, курсанты. Такая система предоставляет поэтапные возможности для развития лидерских качеств курсантов в рамках культуры личностного роста. Особенно ценным в системе является внедрение в образовательный процесс специально разработанных программ по развитию лидерских качеств с включением практик лидерства и подчинения.

Опыт Военной академии США Вест-Пойнт действительно заслуживает внимания и может использоваться в России. Речь идет о создании в системе военного образования некой подсистемы, которая будет целенаправленно ориентирована на развитие лидерских качеств курсантов. Кроме того, целесообразно разработать специальные программы, способствующие формированию офицера-лидера.

В перспективе представляется целесообразным более углубленно исследовать компоненты подсистемы, направленной на развитие лидерских качеств курсантов в российских военных вузах, а также разработать оптимальную структуру программы формирования лидерских качеств курсантов.

Библиографический список / References

1. Wierzbic A., Taurogińska-Stich A. The formation of student leadership competence at selected military academies in the world. *Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management.* 2022№ № 164: 513–525.
2. Pruchnicki W., Smal T., Tomaszycki M. Shaping leadership in selected military academies. *Administratiesi Management Public*. 2022; № 39: 170–188.
3. Sefidan S., Pramstaller M., La Marca R., Wyss T., Roos L., Sadeghi-Bahmani D., Annen H., Brand S. Transformational leadership, achievement motivation, and perceived stress in basic military training: A longitudinal study of swiss Armed Forces. *Sustainability*. 2021; № 13 (24).
4. Matthews M., Ryan D.M., Lerner R.M. Developing military leaders of character: The sample case of Lt. Gen. Robert L. Caslen, U.S. Military Academy Superintendent. *Journal of Character Education*. 2021; № 16 (1): 65–75.
5. Ryan M.P., Weekes T.L. *Handbook of research on character and leadership development in military schools*. Hershey: IGI Global, 2021.
6. Nogueira A.S., de Souza Pinto G.H., de Souza M.A. Studies on leadership: Research, development, and practice, based on evidence at Agulhas Negras Military Academy. *Journal of Peace and War Studies*. 2021: 185–200.
7. Reimer R., Bremer M., Larsen H. Rethinking warrior ethos: Developing (not selecting) leaders. *Journal of Character and Leadership Development*. 2021; № 8 (1): 101–115.
8. Szelwach C., Sweet K.M., Vermeer P.E., Tarhini, K.M. A holistic approach to embodied leadership development at the U.S. Coast Guard Academy. *Organization Development Journal*. 2023; № 41 (1): 54–68.
9. Luedtke C., Miller C. Preparing leaders of character for complex conflict. *Emerging Military Technologies: Ethical and Legal Perspectives*. 2022: 221–257.
10. Allen S.J., Rosch D.M., Riggio R.E. Advancing leadership education and development: Integrating adult learning theory. *Journal of Management Education*. 2022; № 46 (2): 252–283.
11. Roberts A. *Leadership in War*. London: Penguin Press, 2019.
12. Nissinen V., Dormantaitė A., Dungveckis L. Transformational leadership in military education: Lithuanian case study. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*. 2022; № 44 (1):103–116.
13. Woodruff T., Lemler R., Brown R. Lessons for leadership coaching in a leader development intensive environment. *Journal of Character and Leadership Development*. 2021; № 8 (1): 50–65.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-27-32

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Sedov Water Transport Institute, the branch of Ushakov State Maritime University, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN MARITIME EDUCATION. The article provides a comparative analysis of the semantic determinism of the phenomena of "pedagogical design" and "designing educational programs". The clarification of the terminological apparatus allows the author to identify two levels of pedagogical design: the macro-level at which the content of the educational program is designed, and the micro-level of the application of pedagogical design to create specific educational materials. The article substantiates the basic principles of pedagogical design in marine education, which include consistency and focus on the final educational result, practice orientation, adaptability, interdisciplinarity, and the introduction of innovative educational technologies. The analysis of the specific features of the professional activities of shipboard specialists allowed the author to propose a theoretical model of pedagogical design in marine education and to substantiate its main stages. The author states that some stages in the presented theoretical model of pedagogical design in marine education correspond to the stages of the well-known universal foreign model of pedagogical design. However, the author focuses on the fact that in marine education, pedagogical design has specific features of the implementation of the stages of analysis, design, development, implementation and evaluation. The author notes that the presented theoretical model of pedagogical design is complemented by an input stage of analyzing external factors influencing the structure and content of marine education, which is

associated with an integrative approach to standardizing the training of naval specialists, and an output stage of feedback from all consumers of marine education, ensuring the cyclical nature of project activities and creating the necessary conditions for improving the design of educational programs.. The author concludes that the presented model and a detailed analysis of its stages can serve as a basis for creating effective educational programs that promote the training of highly qualified specialists for maritime transport.

Key words: **pedagogical design, educational program design, semantic determinism, basic principles, features of pedagogical design, theoretical model, marine education**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В МОРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье проведен сравнительный анализ смыслового детерминизма феноменов «педагогический дизайн» и «проектирование образовательных программ». Уточнение терминологического аппарата позволило автору выделить два уровня педагогического проектирования: макроуровень, на котором проектируют содержание образовательной программы, и микроуровень применения педагогического дизайна для создания конкретных учебных материалов. В статье обоснованы базовые принципы педагогического дизайна в морском образовании, к которым автор относит системность и ориентацию на конечный образовательный результат, практикоориентированность, адаптивность, междисциплинарность, внедрение инновационных образовательных технологий. Анализ специфических особенностей профессиональной деятельности судовых специалистов позволил автору предложить теоретическую модель педагогического дизайна в морском образовании и обосновать ее основные этапы. Автор констатирует, что некоторые этапы в представленной теоретической модели педагогического дизайна в морском образовании соответствуют этапам известной универсальной зарубежной модели педагогического дизайна. Однако автор акцентирует внимание на том, что в морском образовании педагогический дизайн имеет специфические особенности реализации этапов анализа, проектирования, разработки, реализации и оценки. Автор отмечает, что представленная теоретическая модель педагогического дизайна дополнена входным этапом анализа внешних факторов влияния на структуру и содержание морского образования, наличие которого связано с интегративным подходом к стандартизации подготовки флотских специалистов, и выходным этапом обратной связи от всех потребителей морского образования, обеспечивая цикличность проектной деятельности и создавая необходимые условия для улучшения проектирования образовательных программ. Автор приходит к выводу, что представленная модель и подробный анализ ее этапов могут служить основой для создания эффективных образовательных программ, способствующих подготовке высококвалифицированных специалистов для морского транспорта.

Ключевые слова: **педагогический дизайн, проектирование образовательных программ, смысловой детерминизм, базовые принципы, особенности педагогического дизайна, теоретическая модель, морское образование**

В современной педагогической практике широкое распространение получил феномен «педагогический дизайн» [1–6]. Как следует из подробного осмысления коллективом авторов [5] различных интерпретаций данного феномена в российской и зарубежной исследовательской повестке, семантическое ядро большинства определений едино, что позволяет сформулировать отличительную сущность данного феномена: «Педагогический дизайн – это система процедур, системный вид обучения, систематическое (приведенное в систему) использование знаний об учении и обучении, целостный процесс а) основанный на результатах анализа потребностей аудитории, целей обучения, существующих проблем, б) включающий в себя разработку дидактических средств, способов доставки материалов учащимся, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т. д., в) с целью сделать образовательный процесс доступным и понятным учащимся, для удовлетворения потребностей» [5, с. 7–8].

Таким образом, педагогический дизайн возможно рассматривать как системный процесс проектирования, разработки и оценки образовательных программ, направленный на создание эффективных, структурированных и ориентированных на результат способов реализации учебных курсов, поиск наиболее эффективных способов проектирования учебного процесса для повышения уровня образовательных результатов [1–6]. Этот вывод означает, что педагогический дизайн представляет собой один из этапов педагогического проектирования. Создание и оптимизация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) также является одной из составляющих педагогического проектирования [7; 8]. В связи с этим представляется актуальным детерминировать принципиальные отличия феноменов «педагогический дизайн» и «проектирование образовательных программ», а также оценить возможности применения педагогического дизайна в морском образовании.

Целью настоящего исследования является оценка смысловых различий феноменов «педагогический дизайн» и «проектирование образовательных программ», а также осмысление особенностей педагогического дизайна ОПОП подготовки специалистов для морского транспорта.

Основными задачами исследования являются осмысление специфических принципов педагогического дизайна в морском образовании, разработка теоретической модели педагогического дизайна ОПОП подготовки судовых специалистов для морской отрасли и обоснование основных этапов его реализации.

К новизне проведенного исследования следует отнести уточнение смыслового детерминизма феноменов «проектирование образовательных программ» и «педагогический дизайн», позволяющего дифференцировать рассматриваемые понятия и их применение на разных уровнях педагогического проектирования. Впервые определены специфические принципы педагогического дизайна в морском образовании, связанные с: интегративным подходом к учету национальных и международных стандартов профессиональной деятельности плавсостава; практикоориентированностью и междисциплинарностью как обязательными условиями организации образовательного процесса при подготовке судовых специалистов; применением инновационных образовательных технологий; адаптивностью к запросам глобального отраслевого рынка трудовых ресурсов [8].

К теоретической значимости проведенного исследования возможно отнести уточнение терминологического аппарата и выделение макро- и микроуровней педагогического проектирования, а также представление теоретической модели педагогического дизайна для морского образования, включающей 7 последовательных этапов реализации: анализ внешней среды и оценка факторов ее влияния на цели и результаты обучения; анализ потребностей и запросов обучающихся и работодателей; проектирование содержания программы; разработка ресурсов и инструментов ее реализации; внедрение и практическая реализация ОПОП; оценка эффективности программы подготовки и обратная связь от всех заинтересованных лиц для ее коррекции и улучшения.

Результаты исследования представляют практическую значимость, поскольку предложенная теоретическая модель педагогического дизайна может быть использована для модернизации ОПОП в морских образовательных организациях, где фокус внимания разработчиков должен быть направлен на междисциплинарность и практикоориентированность, цифровые форматы и технологии обучения. Осознание необходимости системного применения инновационных технологий при подготовке плавсостава обозначает основные направления разработки новых учебных материалов: VR-тренажеры, интерактивные кейсы, адаптивные курсы и т. д., с акцентированием внимания на повышении цифровой грамотности преподавателей для обеспечения их готовности к работе в новой образовательной среде. Практическое внедрение предложенной модели должно способствовать повышению качества подготовки специалистов и их конкурентоспособности на международном уровне.

При проведении исследования использовались теоретические методы сравнительного анализа сущности феноменов; индукции, позволившей обобщить полученные результаты сравнительного анализа и прийти к выводу о возможности и актуальности применения педагогического дизайна ОПОП при подготовке судовых специалистов; дедукции, которая позволила на основе общих принципов обучения и существующих моделей педагогического дизайна выделить специфические особенности педагогического дизайна в морском образовании.

Проектирование образовательных программ возможно рассматривать как процесс разработки структуры и содержания ОПОП с учетом нормативных требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), действующих профессиональных стандартов деятельности и иных нормативно-правовых документов в соответствии с законодательством в сфере образования, а также в соответствии с требованиями работодателей и запросами рынка труда [8].

Основные задачи при проектировании образовательных программ связаны с определением перечня дисциплин, их последовательности и объёма, формированием учебных планов и графиков учебного процесса, установлением результатов освоения ОПОП в виде перечня компетенций и критериев аттестации выпускников [9; 10].

Основные характеристики проектирования ОПОП возможно отнести к «макроуровню», поскольку они предполагают создание целостной программы бакалавриата, специалитета или магистратуры по определенному направлению подготовки или конкретной специальности; соответствующей действующей нор-

мативно-правовой базе, ориентированной на ФГОС и запросы работодателей. При этом основной фокус внимания разработчиков направлен на содержание обучения, поскольку основными структурными элементами ОПОП являются учебные планы, рабочие программы дисциплин и практик, а также программы государственной итоговой аттестации выпускников. Результатом проектирования ОПОП служит конкретный документ, утвержденный образовательной организацией.

«Педагогический дизайн – это система процедур по разработке способов доставки учебного содержания (учебных продуктов) учащимся, создаваемая с целью помочь им развить у себя требуемые компетенции. Таким образом, в задачи педагогического дизайна мы включаем только те, что связаны с «доставкой» учебного содержания учащимся, и не включаем связанные с ним самим» [5, с. 8].

Таким образом, педагогический дизайн – это создание конкретных учебных материалов и технологий, направленных на достижение образовательных результатов, предполагающих повышение эффективности усвоения знаний и формирования компетенций. Основными задачами педагогического дизайна являются следующие: разработка интерактивных форматов обучения (симуляторы, кейсы, геймификация), оптимизация подачи материала (логика, визуализация), внедрение диагностико-квалиметрических инструментов оценки результатов освоения образовательной программы (тесты, проекты, обратная связь).

Поскольку педагогический дизайн предполагает проектирование отдельных курсов, модулей или учебных занятий [2; 3], то его возможно отнести к «микроуровню» освоения образовательной программы. В этом случае фокус внимания разработчиков смещается с содержания обучения на вопросы подачи учебного материала, применение конкретных образовательных моделей и технологий реализации, а также контрольно-оценочную деятельность, направленную на усвоение учебного материала на понятийном уровне. Результатом педагогического дизайна являются конкретные учебные продукты: интерактивный курс, электронные учебники, симуляторы и т. д.

Следует подчеркнуть, что проектирование ОПОП предполагает создание структуры программы в целом, а педагогический дизайн фокусируется на том, как эффективно преподавать конкретные элементы. Несмотря на то, что сущность обоих феноменов и процессов, их характеризующих, направлены на создание эффективного обучения, они различаются по целям, масштабу и методологии. В табл. 1 представлен сравнительный анализ и выделены отличительные особенности феноменов педагогического дизайна и проектирования образовательных программ.

Проведенный сравнительный анализ показывает, что существует смысловое разделение феноменов «педагогический дизайн» и «проектирование образовательных программ», обусловленное особенностями их практической реализации: сначала проектируют образовательную программу, а затем применяют педагогический дизайн для создания конкретных учебных материалов. При этом «проектирование образовательных программ» возможно отнести к макроуровню реализации ОПОП, определяющему содержание обучения, а «педагогический дизайн», связанный с эффективными инструментами ретрансляции содержания образования и технологиями обучения, является микроуровнем реализации ОПОП. При этом проектирование ОПОП гарантирует, что выпускники соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности в реализуемом направлении подготовки, а ее педагогический дизайн делает обучение интересным и результативным, повышая мотивацию обучающихся.

Следовательно, педагогический дизайн тесно связан с обновлением методик преподавания, предусматривающих активное использование инновационных методов обучения (кейсовые технологии, геймификация, проектная деятельность), внедрение смешанного обучения, сочетающего онлайн- и офлайн-форматы реализации образовательного процесса. Применение цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта, интегрированных в процесс обучения, могут обеспечить разнообразие дидактического сопровождения образовательного процесса, способствуя его визуализации и интерактивности. Настоятельным требованием времени является умение потенциального применения в учебном процессе инновационных технологий расширенной (AR) и виртуальной (VR) реальности. AR- и VR-технологии расширяют реальный мир добавлением в него виртуальных элементов или полностью погружают в виртуальную реальность искусственно созданной образовательной среды. Применение инновационных цифровых технологий способно изменить восприятие обучающимися окружающего мира, предоставляя новые визуальные и интерактивные возможности для вовлеченности обучающихся в квазипрофессиональную деятельность, обеспечивая уникальные и захватывающие возможности приобретения ими практического опыта и реализуя адаптивное обучение для персонализации образовательного процесса.

Заметим, что совершенствование методической составляющей образовательного процесса неразрывно связано с повышением квалификации преподавателей в области предметных, дидактических, учебно-методических и психолого-педагогических ее составляющих, а также с формированием у них информационно-коммуникационной компетентности и цифровой грамотности.

Следует предположить, что в современных условиях реализации образовательного процесса в морских университетах является актуальным смещение фокуса внимания с макроуровня, связанного с проектированием ОПОП специалиста морского транспорта конкретной специализации [8], на микроуровень ее педагогического дизайна. Комплексное применение разнообразных форм обучения, проектирование образовательных технологий и практикоориентированность образовательного процесса должны способствовать активизации мотивационных желаний обучающихся в освоении конкретного знания и практического овладения им в профессиональном контексте.

Переходя к подробному осмыслению особенностей педагогического дизайна ОПОП специалистов для морской отрасли, заметим, что они связаны с необходимостью анализа образовательных потребностей не только обучающихся, но, прежде всего, работодателей из глобального мирового профессионального пространства, представляющих как российских судовладельцев, так и международные судоходные компании [8].

Комплексный учет запросов всех участников и потребителей морского образования связан с жесткой регламентацией и накладывает особые требования на разработку учебных материалов, которые должны соответствовать международным стандартам, прежде всего Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Конвенция ПДНВ) [11]. Приоритетная ориентация на безопасность Международной морской организации (IMO) предполагает определенную структуру и содержание программы подготовки судового специалиста определенной квалификации. Использование современных интерактивных технологий, VR-тренажеры, симуляторы и т. д. является обязательным условием формирования интегральной профессиональной компетентности выпускника, который с их помощью демонстрирует свои учебные достижения, а экспертное сообщество в период итоговой аттестации производит оценку достижения не столько образовательных результатов, сколько готовности к реальной практической деятельности на морском флоте [9; 10].

К базовому принципу педагогического дизайна в морском образовании следует отнести ориентацию на результат. Это обстоятельство означает, что при проектировании ОПОП и их педагогическом дизайне должны быть четко определены цели обучения; знания, необходимые для ретрансляции обучающимся; конкретизированы востребованные в профессии умения и формируемые программой компетенции.

Системность как принцип обучения, предполагающий организацию учебного материала и представление его содержания обучающимся в логической последовательности, начиная с базовых и переходя к более «сложным концепциям, в контексте педагогического дизайна в морском образовании должен трансформироваться не только в четкую связь между модулями программы в логике «от простого к сложному», но и в последовательность реализации этапов педагогического дизайна» [6]: от анализа потребностей к проектированию ОПОП, далее – к разработке технологий реализации программы и их практическому внедрению и, наконец, оценке результативности проектирования образовательной программы, эффективности ее дизайна и, как следствие, повышению качества обучения и демонстрации сформированности компетенций в полном соответствии с определенными целями обучения [8].

Обучение всегда должно быть связано с реальной жизнью и описанием конкретных ситуаций, чтобы обучающиеся могли видеть практическую значимость того, чему они учатся. Практикоориентированность образовательного процесса – универсальный принцип обучения, который в условиях профессионального образования предполагает акцентирование внимания профессорско-преподавательского состава (ППС) не столько на освоении теоретических знаний, сколько на формирование практических умений и навыков, их уверенную демонстрацию обучающимся в любой предметной области заявленной программы [12]. При этом особый фокус внимания должен быть обращен на включение тренажерной

Таблица 1

Сравнительный анализ педагогического дизайна и проектирования образовательных программ

Критерий	*Проектирование ОПОП*	*Педагогический дизайн*
Масштаб, уровень	Макростратегия обучения (программа в целом)	Микротактика обучения (курс/модуль/занятие)
Фокус	Содержание обучения	Технологии обучения
Цель	Соответствие стандартам	Повышение эффективности обучения
Целевая аудитория	Администрация вузов и методисты	Преподаватели и разработчики учебного контента
Методология	Нормативные документы, жесткая регламентация	Образовательные модели и технологии, инновации
Результат	Учебный план, документация	Интерактивные материалы, тренажеры

подготовки, всевозможных кейсов, практической подготовки на действующих судах отрасли для стажировки в реальных производственных условиях.

Современным образовательным трендом является адаптивность образовательных программ, позволяющая гибко реагировать на запросы и особенности контингента обучающихся. Адаптивность может быть связана с различными контекстами, например, особыми образовательными потребностями, обусловленными ограниченными возможностями здоровья обучающихся. Жесткие медицинские требования, предъявляемые к плавсоставу, не предполагают адаптивность ОПОП подготовки специалистов для морского транспорта в условиях инклюзивной среды. Однако в морском образовании есть свои нюансы и требования к адаптивности, обусловленные не только гибкостью форматов обучения. Бесспорно, что интеграция очного и дистанционного форматов обучения определяет, как наиболее предпочтительный, смешанный формат, позволяющий в условиях нахождения на действующем судне в любой точке мира подключиться к образовательному процессу, выполнять предлагаемые преподавателем задания и активно участвовать в учебной деятельности в удаленном режиме. Но актуален не только этот контекст. При реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся могут учитываться наличие у них среднего профессионального образования соответствующей специализации и опыт работы в отрасли в полном соответствии с персонифицированным подходом к обучению. Актуальным также является изучение тенденций развития отрасли и их интеграция в образовательные программы, формирование гибких моделей подготовки, отвечающих динамике рынка труда.

Обязательным элементом педагогического дизайна ОПОП в морском образовании является использование инновационных образовательных технологий, таких как цифровые платформы, VR/AR-симуляторы, интерактивные задания, геймификация и т. д., способствующие привлечению внимания обучающихся, возникновению их познавательного интереса, формированию желания углубиться в новую образовательную среду, виртуально моделирующую будущую профессиональную деятельность судовых специалистов, следствием чего является повышение мотивации к обучению.

Организация системных межпредметных связей проявляется в интеграции различных научных областей в сфере морского транспорта, обеспечивая междисциплинарный подход к реализации образовательных программ [8]. Отличительной особенностью междисциплинарности в морском образовании является использование понятий и методов из различных предметных областей в решении проблем эксплуатации морского транспорта.

Например, для ОПОП «Судовождение» основной профильной учебной дисциплиной служит «Навигация и лоция», которая является междисциплинарной в своей сущности. Действительно, «Навигацию и лоцию» можно рассматривать как две интегрированные в одну учебные дисциплины, изучаемые в морском образовании, целью которых является обеспечение безопасного и точного перемещения судов.

При этом с предметной областью «Навигация» связано определение местоположения судна в пространстве с использованием различных методов и инструментов; прокладка траектории движения судна и расчет оптимального пути с учетом внешних факторов (течений, ветров, рельефа); контроль движения судна, включая коррекцию курса для избегания опасностей; использование разнообразных технических средств (GPS, ГЛОНАСС, радиолокация, гирокомпасы, эхолоты и др.), которые, как правило, изучаются в отдельной учебной дисциплине «Технические средства судовождения»; определение координат по небесным светилам (Солнцу, звездам), которое является предметом освоения «Мореходной астрономии».

Предметом изучения «Лоции» является описание водных путей (морей, рек, озер) с указанием навигационных опасностей (мелей, рифов, течений); изучение навигационных знаков (буи, маяки, створные знаки) и их использование для ориентации; анализ гидрометеорологических условий судоходства (глубин, приливов, волн, льдов); составление и использование морских карт, лоций, руководств для плавания; особенности судоходства в конкретных регионах (например, правила прохода через проливы).

Таким образом, «Лоция» предоставляет информацию о водной среде, а «Навигация» использует эти данные для практического судовождения. Например, капитан судна применяет лоционные карты для планирования маршрута, а навигационные приборы – для точного следования ему.

При этом «Навигация и лоция», кроме интеграции с «Техническими средствами судовождения» и «Мореходной астрономией», тесно связана с «Морским правом», которое также является комплексной дисциплиной, объединяющей вопросы международных отношений, экологии, торговли и безопасности судоходства. Действительно, «Морское право» (международное морское право) – это отрасль права, регулирующая правовые отношения, возникающие в связи с использованием Мирового океана. Оно охватывает как международные, так и национальные аспекты морепользования, судоходства, освоения морских ресурсов и охраны морской окружающей среды.

К основным направлениям изучения в «Морском праве» можно отнести:

– правовой статус морских пространств, предполагающий разграничение территориальных вод, исключительных экономических зон (ИЭЗ), континентального шельфа, открытого моря, использование международных проливов и каналов (например, Босфор, Гибралтар, Суэцкий канал);

– права и обязанности государств, в том числе суверенитет прибрежных государств в территориальных водах, свобода судоходства в открытом море, права на разведку и добычу ресурсов в ИЭЗ и на шельфе;

– международное судоходство, к которому относится правовое регулирование торгового и военного мореплавания, юрисдикция над судами (флаг государства, порт приписки), борьба с пиратством и незаконным оборотом грузов;

– экологические аспекты, связанные с предотвращением загрязнения морской среды и ответственностью за экологические катастрофы, например, разливы нефти;

– коммерческое морское право, куда можно отнести договоры перевозки грузов (чартеры, коносаменты), морское страхование и аварийные случаи, спасание и подъем затонувшего имущества;

– разрешение споров, в контексте деятельности Международного трибунала по морскому праву, арбитражные процедуры по межгосударственным конфликтам;

– военно-морское право, связанное с режимом нахождения военных кораблей в иностранных водах и правовыми ограничениями во время морских конфликтов.

При этом владение английским языком является обязательным международным требованием для моряков и жизненно необходимым профессиональным стандартом деятельности. Без него невозможно безопасное и легальное судовождение в международных водах по многим причинам.

Английский – это официальный язык мореплавания, поэтому вся судовая документация и все переговоры между судами, портами и береговыми службами ведутся на нем. Техническая эксплуатация судна предполагает владение английским языком, поскольку все чертежи и руководства по оборудованию выполнены на английском. Ремонт в иностранных портах требует свободной иноязычной коммуникации, поскольку предполагает четкое объяснение возникших неисправностей. Без знания английского языка невозможно получить работу в международных компаниях, поскольку это единственный способ эффективного общения и профессионального взаимодействия между членами экипажа морского судна, в состав команды которого могут входить представители разных стран.

Четкое понимание команд всеми судовыми специалистами предотвращает возможные аварийные ситуации. В случае наступления аварии все сообщения передаются на английском языке, и неадекватное понимание команд и инструкций может стоить моряку жизни. Условием карьерного роста плавсостава до уровня управления также является владение английским языком сертифицированного уровня (морской английский).

Таким образом, описанные примеры служат подтверждением междисциплинарного подхода при проектировании ОПОП и их педагогического дизайна, связанного с интеграцией смежных дисциплин, оперирующих общими понятиями для понимания основ морского судовождения и безопасной эксплуатации судна.

Именно поэтому при осуществлении текущего, промежуточного и итогового контроля и аттестации выпускников требуются комплексные задания, предполагающие демонстрацию в условиях, приближенных к реальным, сформированности определенных компетенций, которые связаны со знаниями, умениями и навыками, полученными в разных предметных областях [9; 10; 12].

В современных условиях корректировка образовательных программ возможна на основе данных аналитики. Применение больших данных позволяет судоходным компаниям и организациям извлекать ценную информацию и получать предметные знания, что способствует более эффективной работе и принятию умных решений. Следует заметить, что обработка и анализ больших данных требует специальных инструментов и методов, таких как хранение данных в распределенных системах, параллельные вычисления, алгоритмы машинного обучения и искусственного интеллекта, которые представляют собой определенные инновационные технологии, необходимые к интеграции в ОПОП морского образования.

Таким образом, педагогический дизайн в морском образовании – это не просто составление учебного плана, а создание комплексной системы, которая гарантирует подготовку специалистов, готовых к работе в глобальной морской отрасли.

Переходя к конкретизации теоретической модели педагогического дизайна для морского образования и ее подробному описанию, заметим, что она включает в себя основные этапы, которые помогают в создании эффективных образовательных программ, учитывающих потребности обучающихся и требования профессионального сообщества [3].

Процесс разработки и реализации ОПОП и ее педагогического дизайна в морском образовании можно представить в виде семи последовательных этапов реализации. Остановимся подробнее на каждом из представленных этапов для осмысления их практической значимости в структуре педагогического дизайна:

1. Анализ внешней среды, который включает в себя все факторы, влияющие на образовательный процесс в морском образовании. Это могут быть законодательные инициативы международного морского права, требования рынка труда, технологические изменения в отрасли и культурные аспекты для эффективной межкультурной коммуникации в смешанных судовых экипажах. Анализ внешней среды позволяет выявить актуальные тренды и адаптировать образовательные программы подготовки судовых специалистов к современным условиям.

Целью этапа является учет всех внешних факторов, влияющих на проектирование образовательного процесса: международные стандарты (ПДНВ, IMO),

требования работодателей (навыки, компетенции, специфика флота), технологические инновации (цифровые тренажеры, автономные суда), национальные нормы (ФГОС, профстандарты).

2. Анализ потребностей целевой аудитории. Важно понять, какие знания и навыки необходимы выпускникам для успешной карьеры в морской отрасли. Результаты анализа потребностей служат основой для дальнейшего проектирования программы и ее улучшения.

Целью этапа является определение содержания образования и составляющих профессиональной компетентности выпускников. Для реализации данного этапа необходим анализ трудовых вакансий и профессиональных стандартов деятельности, диагностика текущих пробелов в подготовке обучающихся (например, слабые навыки работы с электронными картами), формулирование компетенций, так называемых сложных навыков (hard skills), связанных с конкретикой профессиональной деятельности; и метапредметных компетенций (soft skills), универсальных личностных качеств, напрямую не связанных со спецификой профессиональной деятельности, таких как стрессоустойчивость, лидерство и умение работать в команде и т. д. [13]. Инструментами анализа потребностей могут являться опросы обучающихся, анкетирование работодателей, мониторинг статистических данных о трудоустройстве выпускников и их дальнейшем карьерном продвижении в отрасли, сравнение с программами ведущих морских вузов внутри России и за рубежом.

3. Проектирование программы включает в себя разработку учебных планов и учебных модулей, которые соответствуют выявленным потребностям. На этом этапе определяются цели и задачи обучения, а также выбираются методы и формы обучения. Важно, чтобы программа была гибкой и могла адаптироваться к изменениям во внешней среде.

Целью этапа является создание содержания образования и его структуры, объединяющей теоретические основы, тренажерную и практическую подготовку, индикаторы квалиметрической оценки результативности освоения образовательной программы. К основным принципам проектирования ОПОП следует отнести модульность, практикоориентированность, междисциплинарность и адаптивность. К основным документам – матрицу соответствия дисциплин и компетенций, график учебного процесса и практической подготовки.

4. Разработка ресурсов включает в себя создание учебных материалов, таких как учебники, электронные курсы, симуляторы и другие образовательные инструменты. Эти ресурсы должны быть актуальными и доступными для обучающихся, а также соответствовать современным требованиям к обучению в морской сфере.

Целью этапа является создание учебных материалов, соответствующих специфике морского образования. К основным ресурсам следует отнести цифровые платформы, тренажерное оборудование, VR-симуляторы, AR-тренажеры, разнообразные кейсы и т. д.

5. Реализация программы включает в себя проведение теоретических занятий, тренажерной подготовки и практической подготовки на действующих судах отрасли. Важно обеспечить качественное взаимодействие между преподавателями и обучающимися, а также создать поддерживающую образовательную среду. На этом этапе должны быть использованы и интегрированы в образовательный процесс инновационные образовательные технологии.

Целью данного этапа является организация практико-ориентированного образовательного процесса. Предпочтение отдается смешанному формату обучения, при котором теоретические онлайн-лекции интегрируются с очной тренажерной подготовкой. Обязательным условием реализации программы является дуальное обучение, предполагающее совместные проекты с судоходными компаниями и наставничество судовых специалистов во время практической подготовки.

6. Оценка эффективности программы проводится на основе различных критериев, таких как успеваемость обучающихся и ее качество, удовлетворенность обучением и уровень трудоустройства выпускников после окончания освоения образовательной программы. Оценка позволяет выявить сильные и слабые стороны программы и внести необходимые изменения.

Целью данного этапа является проверка соответствия результатов обучения требованиям отрасли. К видам оценки относятся текущая и промежуточная контрольно-оценочная деятельность с применением дидактического диагностического инструментария в виде тестовых заданий и реализации промежуточных учебных проектов (например, разработка навигационной прокладки, плана рейса); итоговая аттестация, к которой относятся сертификационные экзамены по стандартам ПДНВ, защита дипломной работы перед комиссией с участием работодателей, а в качестве критериев оценивания используется демонстрация способности выпускников решать профессиональные задачи в соответствии требованиями Конвенции ПДНВ; мониторинг трудоустройства выпускников, например, за последние 3–4 года, и их последующий карьерный рост.

7. Обратная связь является важным элементом педагогического дизайна. Она позволяет собрать мнения студентов, преподавателей и работодателей о качестве образовательного процесса. На основе полученной информации можно корректировать программу, оптимизировать кадровые, технические, технологические и иные ресурсы и адаптировать методы обучения.

Целью данного этапа является постоянное совершенствование программы, механизмами чего могут служить ежегодные опросы выпускников и работодателей, аудит программ независимыми экспертами (например, DNV GL), адаптация элементов программы под новые технологии.

Визуализация теоретической модели педагогического дизайна в морском образовании и ее этапов представлена на рис. 1, который выполнен с помощью платформы *https://app.napkin.ai/* на основе искусственного интеллекта:

Подводя итоги проведенному осмыслению, заметим, что представленная теоретическая модель педагогического дизайна в морском образовании по последовательности предложенных этапов частично коррелирует с известной и достаточно универсальной зарубежной моделью педагогического дизайна ADDIE, название которой представляет собой аббревиатуру английских слов: анализ (Analysis), проектирование результатов и программы (Design), разработка учебных материалов (Development), реализация (Implementation), оценка качества (Evaluation) [5, с. 22, 14].

К основным особенностям модели ADDIE следует отнести логическую последовательность реализации ее этапов, гибкость и адаптивность под конкретные условия, фокус на целях и результатах обучения, ориентация на обучающегося и его потребности, независимость от формы реализации обучения [5, с. 22, 14].

Как показывает проведенное исследование, аналогичные особенности являются принципиально значимыми в предложенной теоретической модели педагогического дизайна в морском образовании. Однако следует признать, что в морском образовании педагогический дизайн имеет не только специфические особенности реализации этапов анализа, проектирования, разработки, реализации и оценки (2–6), которые можно поставить в соответствие 5 этапам ADDIE модели.

В отличие от ADDIE модели, представленная модель педагогического дизайна дополнена:



Рис. 1. Теоретическая модель педагогического дизайна в морском образовании

– входным этапом (1), где предполагается анализ внешних факторов влияния на структуру и содержание морского образования, наличие которого связано с интегративным подходом к стандартизации подготовки флотских специалистов, компетентность которых должна одновременно соответствовать международным и национальным стандартам профессиональной деятельности плавсостава;

– выходным этапом (7), который предполагает наличие обратной связи от всех потребителей морского образования, поскольку качество образования для разных категорий заинтересованных лиц может иметь различную смысловую сущность. Этот этап обладает кумулятивным эффектом воздействия, возвращая процесс педагогического проектирования на начальный этап анализа внешних факторов влияния, обеспечивая цикличность проектной деятельности и создавая необходимые условия для улучшения проектирования образовательных программ и их педагогического дизайна в сфере морского транспорта.

В заключение отметим, что конкретизация целей и задач подготовки судовых специалистов, связанная со специфическими особенностями профессиональной деятельности в рассматриваемой отрасли, позволила, отталкиваясь от общей универсальной ADDIE модели, предложить теоретическую модель педагогического дизайна в морском образовании. Представленная модель и подробный анализ ее этапов могут служить основой для создания эффективных и актуальных образовательных программ, способствующих подготовке высококвалифицированных специалистов для морского транспорта [15]. Проведенное исследование наглядно демонстрирует, что педагогический дизайн и проектирование образовательных программ являются взаимодополняющими, но не тождественными процессами, а их интеграция и гармонизация в морском образовании позволят создавать гибкие и технологически насыщенные образовательные программы, отвечающие глобальным вызовам, потребностям и действующим стандартам в морской отрасли.

Библиографический список

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории. *Вестник Вятского государственного университета*. 2010; Т. 3, № 3: 1–12.
2. Краснянский М.Н., Радченко И.М. *Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов*. Тамбов: ТГТУ, 2006.
3. Курносова С.А. Этапы проектирования педагогического дизайна. *Вестник ЧГПУ*. 2011; № 9: 72–80.
4. Такушевич И.А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии. *Человек и образование*. 2015; № 2 (43): 95–99.
5. *Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка.* Москва: НИУ ВШЭ, 2022.
6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения. *Вестник Мининского университета*. 2023; Т. 11, № 1 (42): 1–21.
7. Заир-Бек Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию.* Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1995.
8. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 56–60.
9. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; №1-2 (43): 142–149.
10. Боран-Кешишьян А.Л., Кондратьев С.И., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. Разработка банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии*. 2019; № 1-2 (43): 149–156.
11. *О подготовке и дипломировании моряков и несении вахты.* Международная конвенция. Лондон: Международная морская организация, 2017. Available at: http://www.imo.org
12. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 74–77.
13. Сафонцева Н.Ю. Аксиологический профиль курсанта морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 199–203.
14. Allen W.C. Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*. 2006; Vol. 8, № 4: 430–441.
15. *Формирование профессиональных компетенций в высшей школе*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.

References

1. Abyzova E.V. Pedagogicheskij dizajn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; T. 3, № 3: 1-12.
2. Krasnyanskij M.N., Radchenko I.M. *Osnovy pedagogicheskogo dizajna i sozdaniya mul'timedijnyh obuchayuschih audio/video materialov*. Tambov: TGTU, 2006.
3. Kurnosova S.A. `Etapy proektirovaniya pedagogicheskogo dizajna. *Vestnik ChGPU*. 2011; № 9: 72-80.
4. Takushevich I.A. Issledovanie pedagogicheskogo dizajna v sinhronii i diahronii. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 2 (43): 95-99.
5. *Pedagogicheskij dizajn: rossijskaya i zarubezhnaya issledovatel'skaya povestka*. Moskva: NIU VSh`E, 2022.
6. Vajndorf-Sysoeva M.E., Vorobchikova E.O. Pedagogicheskij dizajn kak sistemoobrazuyuschaya kategoriya: podhody i opredeleniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023; T. 11, № 1 (42): 1-21.
7. Zair-Bek E.S. *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
8. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm s uchetom trebovanij professional'nyh standartov deyatel'nosti (na primere morskoj obrazovatel'noj organizacii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 56-60.
9. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii.* 2019; №1-2 (43): 142-149.
10. Boran-Keshish'yan A.L., Kondrat'ev S.I., Tomilin A.N., Hekert E.V. Razrabotka banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii*. 2019; № 1-2 (43): 149-156.
11. *O podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty.* Mezhdunarodnaya konvenciya. London: Mezhdunarodnaya morskaya organizaciya, 2017. Available at: http://www.imo.org
12. Safonceva N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 74-77.
13. Safonceva N.Yu. Aksiologicheskij profil' kursanta morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 199-203.
14. Allen W.C. Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*. 2006; Vol. 8, № 4: 430-441.
15. *Formirovanie professional'nyh kompetencij v vysshej shkole*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.

Статья поступила в редакцию 10.04.25

УДК 378 + 788.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-32-35

Pronin B.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: korgmouse@live.com*

GUIDELINES FOR LEARNING TO PLAY THE TROMBONE DURING BITE CORRECTION USING ALIGNERS. The article observes performance and learning to play the trombone during the period of bite correction using aligners. The advantages and disadvantages of this treatment method are considered, methodological recommendations for playing the trombone while wearing caps are given, and some problems of trombone performance related to attachments are described. The author describes in detail sensations that arise when playing the trombone immediately after installing the mouthpiece, determines the optimal training strategy during this period, describes difficulties faced by musicians playing brass instruments during treatment with aligners, and also presentes effective, personally proven ways to solve them. The conclusion reached by the author is that bite correction with aligners, unlike treatment with braces, does not interfere with the performance of a trombonist, but the adaptation process can be significantly facilitated if followed the recommendations given in the article.

Key words: **brass instruments, trombone, aligners, braces, bite**

Б.А. Пронин, *канд. пед. наук, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: korgmouse@live.com*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ТРОМБОНЕ В ПЕРИОД ИСПРАВЛЕНИЯ ПРИКУСА С ПОМОЩЬЮ ЭЛАЙНЕРОВ

Статья посвящена исследованию исполнительства и обучению игре на тромбоне в период корректировки прикуса с применением элайнеров. Рассмотрены преимущества и недостатки данного метода лечения, даны методические рекомендации по игре на тромбоне во время ношения кап, описаны проблемы исполнительства на тромбоне, связанные с аттачментами. Автор подробно описал ощущения, возникающие при игре на тромбоне сразу после установ-

ки кап, определил оптимальную стратегию занятий в этот период, описал сложности, с которыми сталкиваются музыканты, играющие на медных духовых инструментах в процессе лечения с помощью элайнеров, а также представил эффективные, проверенные лично им, способы их решения. Вывод, к которому приходит автор, заключается в том, что исправление прикуса с помощью элайнеров, в отличие от лечения с применением брекет-систем, не мешает исполнительской деятельности тромбониста, но процесс адаптации можно существенно облегчить, если следовать приведённым в статье рекомендациям.

Ключевые слова: **духовые инструменты, тромбон, элайнеры, брекеты, прикус**

Правильный прикус оказывает положительное влияние на здоровье, общее самочувствие и качество жизни человека. Корректировать его можно в любом возрасте. Тромбонистам правильный прикус жизненно необходим. До недавнего времени существовала проблема, связанная с игрой на медных духовых инструментах во время лечения, – выступающие металлические конструкции не давали возможности играть так же, как получалось до их установки, поэтому музыканты-духовики вынуждены были прерывать исполнительскую деятельность. Всё изменилось после того, как лечение при помощи элайнеров стало доступно повсеместно. Главным преимуществом использования этого способа по отношению к корректировке с применением брекет-систем является возможность играть, не испытывая серьёзных неудобств и не жертвуя качеством звучания инструмента. К настоящему времени отсутствуют исследования, посвящённые влиянию элайнеров на исполнительскую деятельность тромбониста. Это говорит об актуальности работы.

Цель исследования: сформулировать методические рекомендации по обучению тромбонистов, проходящих курс лечения с применением элайнеров.

Задачи исследования:

– определить роль прикуса в исполнительской деятельности музыканта-духовика;

– рассмотреть проблемы корректировки прикуса тромбониста;

– выявить наиболее подходящие методы адаптации музыканта, обучающегося игре на тромбоне, к элайнерам и съёмным ретенционным капам.

Объект исследования: исполнительство на духовых инструментах.

Предмет исследования: влияние лечения с применением элайнеров на учебную деятельность тромбониста.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые поднимается вопрос исправления прикуса музыканта-духовика с помощью элайнеров, а также даются рекомендации по наиболее эффективной корректировке процесса обучения тромбонистов, проходящих курс лечения с использованием съёмных пластиковых кап, выравнивающих прикус.

Теоретическая значимость исследования видится в обосновании влияния правильного прикуса на эффективность исполнительской деятельности тромбониста, в решении вопроса о наименее проблемном способе лечения, а также в создании краткого руководства по обучению тромбонистов в период ношения элайнеров.

Практическая значимость работы: материалы могут быть использованы для обучения игре на медных духовых инструментах, для помощи начинающим и профессиональным музыкантам-духовикам, служить базой для дальнейших исследований.

Строение зубов и челюстей у разных людей разное. В начале основного периода обучения музыкантам-духовикам, имеющим кривые зубы и ещё не определившимся с выбором инструмента, обычно советуют начинать обучение на деревянных духовых инструментах, поскольку для эффективного освоения медных инструментов исполнителю нужна ровная площадка, способствующая рациональному расположению мундштука. Тем не менее бывают случаи, при которых игра на деревянных духовых инструментах противопоказана, а на медных – нет.

На основании анализа телерентгенограмм (ТРГ) музыкантов исследователи создали особую классификацию духовых инструментов, учитывающую амбушюрные различия исполнителей, играющих на них, в частности положение нижней челюсти по отношению к черепу во время игры [1]. Данная классификация представлена в табл. 1.

Исследования показали, что оптимальным прикусом для музыканта-духовика считается прикус I класса по Энглю, менее подходящим – II класс (II подкласс подходит хуже, чем I). Людям, имеющим прикус III класса, будет тяжело даваться освоение инструментов с внутриротовым амбушюром, поскольку для игры на них челюсти играющего должны быть перпендикулярны мундштуку и образовывать одну линию (рис. 1). С трудностями при игре на духовых инструментах могут сталкиваться музыканты с неправильным положением резцов, с глубоким прикусом, с открытым прикусом и т. д. [1].

Разумеется, идеальный прикус крайне желателен для музыканта-духовика, особенно начинающего, однако случаи бывают разные. Если начинающий исполнитель – ребёнок, то чаще всего ему предлагают подготовительный период обучения – освоение блокфлейты. Прикус в данном случае не играет роли, поскольку у детей он ещё в процессе формирования. В дальнейшем ученику необходимо выбрать «взрослый» инструмент, на котором он хочет играть. Если обучающийся планирует играть на тромбоне, но недостаточная длина рук пока препятствует освоению этого инструмента, стоит продлить подготовительный период, только использовать вместо блокфлейты уже тенор (теноргорн).

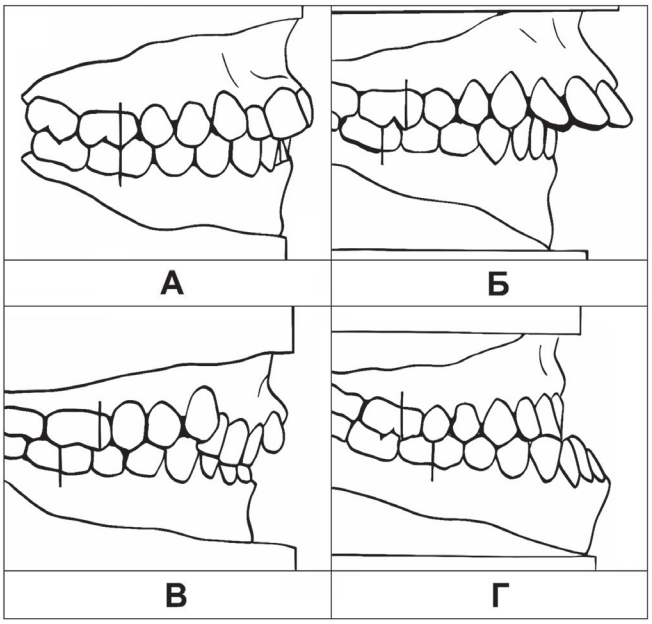


Рис. 1. Классификация аномалий прикуса по Энглю. А – нейтральный прикус (I класс); Б – дистальный прикус (II класс – I подкласс); В – дистальный прикус (II класс – II подкласс); Г – мезиальный прикус (III класс)

Для игры на медных духовых инструментах важны наличие всех зубов (особенно передних) и неизменность прикуса (если он правильный). Отдельные профессиональные музыканты-духовики играют без некоторых зубов (даже передних). Несмотря на то что коронки и импланты не дают тех ощущений при игре, какие дают зубы, их наличие всё же лучше полного отсутствия каких-либо зубов. Важно своевременно вставлять искусственные зубы туда, где натуральные по каким-либо причинам отсутствуют, поскольку иначе оставшиеся зубы со временем попытаются заполнить освободившееся пространство, а вместе с их положением будет меняться и прикус. Прикус также может трансформироваться как после появления зубов мудрости, так и после их удаления.

Некоторые музыканты-духовики опасаются, что корректировка прикуса может грозить ухудшением качества звучания инструмента, сужением диапазона, «киксами» и т. д. Даже если такая вероятность существует, неправильный прикус всё равно необходимо исправлять. Если смыкание зубов неполное (смыкаются не все зубы, часть «висит в воздухе»), неравномерное распределение нагрузки

Таблица 1

	Внутриротовые амбушюры		*Внеротовые амбушюры*	
	Класс 1	***Класс 2***	***Класс 3***	***Класс 4***
	Инструмент с одинарным бьющим язычком	Инструмент с двойным язычком	Инструмент с чашеобразным мундштуком	Инструмент с апертурным мундштуком
Подкласс 1	Кларнет	Гобой	Труба Валторна	Блокфлейта
Подкласс 2	Саксофон	Фагот	Тромбон Эуфониум Туба	Флейта Флейта пикколо

может привести к рецессии дёсен и другим проблемам, увеличивающим риск потери зубов в будущем. Учитывая такую перспективу, стоит сделать выбор в пользу меньшего из зол, поскольку привыкнуть к новому прикусу, пережить понижение уровня исполнительского мастерства и постепенно восстановить его (уровень) проще, чем играть без зубов.

До недавнего времени самым эффективным способом исправления прикуса считалось применение брекет-систем [2]. В настоящее время немалой популярностью пользуется альтернативный вариант – лечение с применением элайнеров [3; 4]. Оно не рекомендовано детям, так как растущая челюсть не позволяет спрогнозировать весь курс лечения и подобрать оптимальный набор кап [5].

Элайнеры, вопреки существовавшему до недавнего времени мнению, подходят даже для лечения сложных дефектов прикуса. Существенный прорыв в совершенствовании технологии произошёл в 2010 году. Ж.А. Новикова в статье «Лечение ортодонтической патологии у подростков с помощью элайнеров» пишет следующее: «На настоящий момент с помощью системы элайнеров можно корректировать скученное положение резцов, производить ротации резцов, премоляров и моляров, осуществлять дистализацию и интрузию зубов как верхней, так и нижней челюсти» [6, с. 229].

Основные стадии курса: диагностика и составление плана лечения; получение необходимых снимков для создания гипсовой модели или виртуальных оттисков для последующей печати модели на 3D-принтере; разработка виртуальной сетап-модели, позволяющей спрогнозировать перемещение зубов, утверждение этой модели пациентом; изготовление индивидуальных кап для пациента с помощью 3D-принтера или DPM-технологии (Dynamic Physical Model); клинические этапы ведения пациента [5].

Преимущества использования элайнеров: возможность заранее увидеть весь процесс лечения и конечный результат с помощью виртуального сетапа; визуальная незаметность кап; отсутствие проблем с гигиеной полости рта благодаря возможности снимать капы [7]; сами капы можно (и нужно) чистить мягкой зубной щёткой и зубной пастой; оказание меньшего негативного влияния на оболочку полости рта, чем при установке металлических конструкций; элайнеры изготавливаются из биоинертного медицинского пластика, поэтому, в отличие от брекет-систем, отлично подходят тем, у кого аллергия на никель; отсутствие болезненных ощущений от ношения кап; достаточно большие промежутки между посещениями ортодонта; точность прогнозирования лечения.

Недостатки использования элайнеров: высокая цена; ограничения показаний к клиническому использованию; зависимость эффективности лечения от утверждённой виртуальной модели; зависимость процесса лечения от дисциплинированности пациента; капы необходимо носить минимум 22 часа в сутки, снимать только для чистки зубов и приёма пищи (каждый раз после еды необходимо чистить зубы ирригатором или зубной нитью, только после этого капы можно надевать обратно); риск повреждения кап из-за неправильной эксплуатации; чтобы его избежать, снимать элайнеры нужно с помощью специального крючка, который обычно идёт в комплекте, сначала с краёв, только после этого можно тянуть за середину; в них можно пить только тёплую воду; сложности, связанные с внеплановыми ситуациями; если во время лечения с каким-либо зубом произошли существенные изменения, из-за которых капа больше не налезает (например, была установлена пломба), курс необходимо скорректировать, и не всегда это можно сделать быстро и точно.

Использование брекет-систем не подходит музыкантам, играющим на медных духовых инструментах; качественная и безболезненная игра во время ношения брекетов невозможна. Для таких исполнителей исправление прикуса с помощью элайнеров является безальтернативным вариантом. В процессе их ношения можно продолжать исполнительскую деятельность без ущерба для звучания инструмента. Тромбонистам, решившимся на лечение с помощью кап, стоит знать, с чем они могут столкнуться.

Играть на инструменте можно уже через час после окончания процедуры установки первых кап. Снимать капы не нужно! В начале могут возникнуть проблемы с извлечением совсем высоких звуков, которые редко используются в исполнительской деятельности тромбониста (*ре* второй октавы и выше). Через 1–2 недели доступ к этому регистру обычно восстанавливается автоматически.

Основную сложность представляют специальные «замочки» для кап – композитные выступы, которые прикрепляются к зубам во время сеанса в клинике. Их называют аттачментами. Применяются аттачменты не на всех зубах, а только на тех, которым требуется более надёжная фиксация, и/или тех, для которых запланировано специфическое направление движения. Благодаря аттачментам перемещение зубов становится точным, прикус корректируется достаточно быстро, однако именно они при игре обычно врезаются в слизистую оболочку и натирают её. Иногда бывает так, что проблемы создают только некоторые, определённые аттачменты. В результате у исполнителя возникает соблазн скорректировать постановку амбушюра таким образом, чтобы мундштук взаимодействовал в основном с теми местами, где аттачментов нет. Так делать ни в коем случае нельзя. Если начать сдвигать мундштук, перераспределять опору, менять подвижную и опорную губы местами, будет сложно вернуться к нормальной постановке после окончания курса лечения. Важно помнить, что элайнеры – это не навсегда. Необходимо играть как обычно, как будто кап вообще нет.

Заниматься на тромбоне в элайнерах необходимо много и часто. Пытаться беречь силы и не использовать верхний регистр не нужно. Чем интенсивнее будут занятия, тем быстрее пройдёт адаптация к аттачментам. Скоро болезненные ощущения уйдут и элайнеры перестанут причинять дискомфорт при игре. В этот период важно сохранить рациональную постановку и не обращать внимания на «киксы», которые могут появляться в первые недели ношения элайнеров.

Во время лечения тромбонисту обязательно нужно разыгрываться перед каждой игрой. Отсутствие разминки и вне лечения нежелательно, но в данном случае вообще противопоказано. Разыгрывание необходимо для подготовки мышц лица к игре на инструменте. В противном случае существует риск увеличения давления мундштука на губы и зубы, которое оказывает негативное влияние на аттачменты (теоретически они могут отклеиться), а также на слизистую оболочку полости рта из-за давления на неё со стороны этих самых аттачментов. При разыгрывании в элайнерах особое внимание стоит сосредотачивать на амбушюре. Если будут возникать проблемы с попаданием на нужную ноту, темп можно снизить. Важно снова добиться конкретики в игре. Для этого нужно тщательно прорабатывать те места, которые стали получаться хуже сразу после начала лечения.

Педагогу важно особенно тщательно следить за тем, какие изменения происходят с обучающимися в период ношения кап. Помимо сложностей, описанных выше, могут возникать и другие, менее заметные, но более существенные. Одной из таких проблем является потеря мотивации к исполнительской деятельности. Обучающийся может начать беречь силы, отказаться от использования верхнего регистра, сократить время самостоятельных занятий, игнорировать «необязательные» места в оркестровых партиях. Рекомендуется такой подход пресекать сразу, поскольку он ведёт к регрессу. Уменьшение времени занятий сокращает выдержку амбушюра, а психологический дискомфорт от кап даёт гораздо больше негативных последствий, чем дискомфорт физический, – вплоть до ослабления исполнительского выдоха. «Киксы», которые появляются с разной периодичностью в начале лечения, могут негативно влиять на артикуляцию, потому что обучающийся не будет видеть смысла стараться заниматься на инструменте. Важнейшая задача педагога – в самом начале лечения обеспечить безболезненную адаптацию ученика к элайнерам, не снижая темпа обучения. Прежде всего нужно объяснить ему, что в элайнерах заниматься не просто можно, но и нужно, и интенсивность занятий должна быть если не больше, то во всяком случае не меньше, чем была до начала курса исправления прикуса. Обучающийся должен понимать, что сравнивать отдельные показатели с тем, как было раньше, диагностируя их ухудшение, непродуктивно. К элайнерам необходимо привыкнуть как можно скорее, для этого нужно особенно усердно заниматься, иначе процесс приспособления растянется на месяцы, а то и годы. Стоит отдельное внимание уделить упражнениям для тромбона. Начинать занятия в классе и дома лучше всего с них (после предварительного разыгрывания). После работы над упражнениями разбор и проигрывание художественного материала станет гораздо эффективнее, поскольку ученик, уже привыкший к игре с капами, не будет обращать на них внимания, а его подготовленный амбушюр даст ему возможность играть без сильного давления мундштука на аттачменты. Через две недели он забудет о том, что когда-то ощущения при игре были другими, быстро наверстает упущенное и будет развивать свой исполнительский уровень дальше.

После окончания лечения пациенту долгое время придётся носить ретейнеры, чтобы закрепить результат. Они бывают съёмными и несъёмными. Лучшим вариантом для исполнителей, играющих на медных духовых инструментах, будет ношение съёмных ретенционных кап, которые выглядят так же, как уже привычные элайнеры. Такие ретейнеры носить гораздо проще, чем элайнеры. Во-первых, к моменту начала ретенционного этапа аттачменты уже должны быть сняты в клинике, во-вторых, они фиксируют уже финальное, правильное положение прикуса, не изменяя его.

Музыкантам-духовикам необходимо всегда следить за зубами – чистить их регулярно и не давить на них при игре, чтобы они оставались здоровыми, так как их исполнительская деятельность существенно увеличивает риски повреждения тканей пародонта из-за повышенного уровня оксида азота в слюне [8; 9].

Следующие рекомендации универсальные. Они подойдут всем людям, а не только музыкантам-духовикам, и соблюдать их нужно не только в период лечения с применением элайнеров, а вообще всегда. При чистке внешней и внутренней сторон зубов важно не двигать щёткой влево-вправо (такие движения травмируют дёсны, поэтому их надо задействовать только при чистке жевательных поверхностей зубов) или по кругу. Чистить эти стороны необходимо вертикальными, выметающими движениями от дёсен к режущим краям. Верхнюю поверхность языка тоже стоит чистить. После еды межзубные промежутки следует очищать зубной нитью или ирригатором.

Таким образом, для быстрой и безболезненной адаптации тромбониста к элайнерам важно продолжать заниматься на инструменте, разыгрываться перед каждой игрой и игнорировать дискомфорт, который могут доставлять аттачменты в первые дни ношения кап. Особое внимание стоит уделить специальным упражнениям. Работу над ними рекомендуется осуществлять сразу после разыгрывания. Верхний регистр вернётся через 1–2 недели после установки первых кап из начального комплекта. Заниматься необходимо в капах, снимать их разрешается только для чистки зубов и еды. Поскольку влияние элайнеров на профессиональную деятельность тромбониста ранее не изучалось, не все исполнители решались на корректировку прикуса с применением данного способа. Также су-

ществует заблуждение о понижении уровня исполнительского мастерства после выравнивания прикуса.

Материалы настоящей статьи призваны подчеркнуть важность исправления прикуса тромбониста, поскольку правильный прикус напрямую влияет на эффективность игры. Для обучения игре на тромбоне педагогам важно знать о том, какие способы исправления прикуса на сегодняшний день лучше всего подходят музыкантам-духовикам. Дальнейшие исследования вопроса могут существенно обогатить методику обучения игре на духовых инструментах.

Библиографический список

1. Парунов В.А., Федотова Т.М., Лебеденко И.Ю. Дисфункция височно-нижнечелюстного сустава – профессиональная болезнь флейтистов? *Российский стоматологический журнал*. 2020; Т. 24, № 4: 266–272.
2. Тихонова И.С., Мансур Ю.П., Киба К.А., Божкова Е.Н. Сравнительный анализ гигиены рта во время ортодонтическго лечения с применением брекет-системы и элайнеров. *Актуальные вопросы стоматологии:* сборник научных трудов, посвященный основателю кафедры ортопедической стоматологии КГМУ, Профессору Исааку Михайловичу Оксману. Казань: Казанский государственный медицинский университет. 2023: 763–767.
3. Глухова Ю.М., Глухов Я.Н., Де Ю.М. Элайнеры в ортодонтии – новое средство решения старых проблем. *Актуальные проблемы стоматологии детского возраста и ортодонтии:* сборник научных статей XIII научно-практической конференции с международным участием по детской стоматологии. Хабаровск: Дальневосточный государственный медицинский университет. 2023: 58–60.
4. Соколович Н.А., Саунина А.А., Донская О.С. и др. Сравнительные особенности цветоустойчивости элайнеров к пищевым красителям. *Институт стоматологии*. 2024; № 2 (103): 93–95.
5. Каладзе Н.Н., Лысова В.Н. Элайнеры – их целесообразность, эффективность, преимущества и недостатки (обзор литературы). *Молодёжь и медицинская наука:* материалы VIII Всероссийской межвузовской научно-практической конференции молодых учёных с международным участием. Тверь, 2021: 176–180.
6. Новикова Ж.А. Лечение ортодонтической патологии у подростков с помощью элайнеров. *Молодёжь и медицинская наука:* материалы III межвузовской научно-практической конференции молодых учёных. Тверь, 2015: 227–229.
7. Черненко С.В., Корчемная О.С., Корчемный В.М. [и др.] Сравнительный анализ ортодонтических элайнеров и брекет-систем. *Медицина в Кузбассе*. 2023; Т. 22, № 1: 38–43.
8. Хрынин С.А., Золотницкий И.В., Прокопова М.А., Науменко И.С. Особенности стоматологического статуса музыкантов, играющих на духовых инструментах. *Dental Forum*. 2012; № 5: 132.
9. Хрынин С.А., Золотницкий И.В., Чикина Н.А., Прокопова М.А. Клинико-лабораторное исследование состояния пародонта у музыкантов, играющих на духовых инструментах. *Dental Forum*. 2015; № 4: 94.

References

1. Parunov V.A., Fedotova T.M., Lebedenko I.Yu. Disfunkciya visochno-nizhnechelyustnogo sustava – professional'naya bolezn' flejtistov? *Rossijskij stomatologicheskij zhurnal*. 2020; T. 24, № 4: 266-272.
2. Tihonova I.S., Mansur Yu.P., Kiba K.A., Bozhkova E.N. Sravnitel'nyj analiz gigieny rta vo vremya ortodonticheskgo lecheniya s primeneniem breket-sistemy i `elajnerov. *Aktual'nye voprosy stomatologii:* sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj osnovatelyu kafedry ortopedicheskoj stomatologii KGMU, Professoru Isaaku Mihajlovichu Oksmanu. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet. 2023: 763-767.
3. Gluhova Yu.M., Gluhov Ya.N., De Yu.M. `Elajnery v ortodontii – novoe sredstvo resheniya staryh problem. *Aktual'nye problemy stomatologii detskogo vozrasta i ortodontii:* sbornik nauchnyh statej XIII nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem po detskoj stomatologii. Habarovsk: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj medicinskij universitet. 2023: 58-60.
4. Sokolovich N.A., Saunina A.A., Donskaya O.S. i dr. Sravnitel'nye osobennosti cvetoustojchivosti `elajnerov k pischevym krasitelyam. *Institut stomatologii*. 2024; № 2 (103): 93-95.
5. Kaladze N.N., Lysova V.N. `Elajnery – ih celesoobraznost', `effektivnost', preimuschestva i nedostatki (obzor literatury). *Molodezh' i medicinskaya nauka:* materialy VIII Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh s mezhdunarodnym uchastiem. Tver', 2021: 176-180.
6. Novikova Zh.A. Lechenie ortodonticheskoj patologii u podrostkov s pomosch'yu `elajnerov. *Molodezh' i medicinskaya nauka:* materialy III mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Tver', 2015: 227-229.
7. Chernenko S.V., Korchemnaya O.S., Korchemnyj V.M. [i dr.] Sravnitel'nyj analiz ortodonticheskih `elajnerov i breket-sistem. *Medicina v Kuzbasse*. 2023; T. 22, № 1: 38-43.
8. Hrynin S.A., Zolotnickij I.V., Prokopova M.A., Naumenko I.S. Osobennosti stomatologicheskogo statusa muzykantov, igrayuschih na duhovyh instrumentah. *Dental Forum*. 2012; № 5: 132.
9. Hrynin S.A., Zolotnickij I.V., Chikina N.A., Prokopova M.A. Kliniko-laboratornoe issledovanie sostoyaniya parodonta u muzykantov, igrayuschih na duhovyh instrumentah. *Dental Forum*. 2015; № 4: 94.

Статья поступила в редакцию 17.05.25

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-35-38

***Petrova S.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: metlit@mail.ru*
***Filippova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*

MIRO ONLINE WHITEBOARD IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. Modern digital linguodidactics implies the active use of convenient services and digital technologies for collaborative work of the subjects of the educational process. The article discusses the ways to use the Miro online board in the process of learning Russian as a foreign language. Examples of using Mindmap, Kanban and Stakeholder mapping are presented. Kanban template is suitable for realization of game technology for revision and consolidation of the language material covered; mental maps are convenient for studying the meaning of Russian words and working on research projects; the tool 'mapping' can be used for development of communicative skills. The developed task options demonstrate that the functionality of the MIRO platform allows pedagogues to construct interesting creative tasks and projects, contributing to the development of creative thinking and cooperation skills among students, which meets modern requirements for educational processes.

Key words: **online whiteboard, Miro, interactive space, group work, Russian as a foreign language, digital tools**

***С.М. Петрова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: metlit@mail.ru*
***С.В. Филиппова**, канд. филол. наук, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*

ОНЛАЙН-ДОСКА MIRO В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Современная цифровая лингводидактика предполагает активное использование удобных сервисов и цифровых технологий для совместной работы субъектов образовательного процесса. В статье рассматриваются возможности использования онлайн-доски Miro в процессе обучения русскому языку как иностранному. Представлены примеры использования инструментов Mindmap – «ментальная карта», Kanban – ««канбан», Stakeholder mapping – «картографирование». Шаблон «канбан» подходит для реализации игровой технологии в целях повторения и закрепления пройденного языкового материала; ментальные карты удобны при изучении значения русских слов и работе над исследовательскими проектами; инструмент «картографирование» можно применять для развития коммуникативных навыков. Разработанные варианты заданий демонстрируют, что функциональные возможности платформы Miro позволяют составлять интересные творческие задания и проекты, способствуя развитию креативного мышления и навыков сотрудничества у студентов, что соответствует современным требованиям к образовательным процессам.

Ключевые слова: **онлайн-доска, Miro, интерактивное пространство, групповая работа, русский язык как иностранный, цифровые инструменты**

Актуальность работы определяется необходимостью внедрения высокотехнологичных платформ для создания плодотворной обучающей среды, способствующей развитию у обучающихся навыков креативного мышления и сотрудничества. Современное образование не может обойтись без использования электронной образовательной среды, предоставляющей удобные сервисы и цифровые технологии для взаимодействия всех субъектов педагогического процесса. На рынке виртуальных досок для совместной работы Miro является самым «насыщенным» по функционалу полотном, обеспечивающим практически неограниченные возможности для организации учебного материала [1]. Цель данной статьи – проиллюстрировать функциональные возможности онлайн-доски Miro в контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Объектом исследования являются инструменты, позволяющие интегрировать и моделировать иллюстративно-дидактические материалы по РКИ. Для достижения цели были решены следующие задачи: представить основной инструментарий Miro; рассмотреть предлагаемые платформой шаблоны и инструменты; привести примеры заданий по русскому языку, разработанных для иностранных обучающихся. Научная новизна исследования заключается в следующем: обосновано использование бизнес-шаблонов в контексте обучения РКИ; предложены ситуации и области применения шаблонов «картографирование» и «канбан» при развитии лексических и коммуникативных навыков. Теоретическая значимость работы состоит в том, что нами конкретизирован потенциал инновационных бизнес-инструментов в ракурсе обучения РКИ; адаптированы деловые инструменты Miro для реализации игровых, коммуникативных и проектных технологий при работе иностранных обучающихся.

Практическая значимость работы заключается в предложенных методических рекомендациях по использованию инновационных инструментов в обучении РКИ.

Интерактивная онлайн-доска Miro представляет собой виртуальное полотно, созданное для удаленного или совместного решения проектов и бизнес-задач. При этом потенциал доски не ограничивается фиксацией коллективных и индивидуальных деловых решений, на ней можно создать бесконечную рабочую площадку для педагогов и студентов, содержащую теоретические материалы, практические задания, аудио- и видеофайлы. Miro предлагает интересные инструменты для визуализации данных и размещения материалов практически из любого онлайн-ресурса или сервиса. Пользователи могут загружать файлы, геометрические фигуры и изображения, добавлять стикеры, писать комментарии и замечания, рисовать и стирать написанное. У педагога появляется возможность создать собственную интерактивную среду по преподаваемому предмету, содержащую банк лекционных и обучающих материалов, текстов, упражнений и т.п. В свою очередь, обучающиеся могут создавать и предоставлять преподавателю коллекцию выполненных заданий и работ, а также получить отклик в виде комментария преподавателя и других членов коллектива.

Педагоги подчеркивают преимущества размещения «всего образовательного контента на едином пространстве доски», ее широкий функционал, обеспечивающий возможности «сохранения результатов работы в облачном сервисе» и «самостоятельного освоения обучающимися» предметов [2, с. 32]. Онлайн-доска – виртуальная доска – является бесконечным интерактивным онлайн-полотном, на котором можно «записывать текст, делать пометки, добавлять рисунки, стикеры… динамические объекты, тем самым иллюстрируя и оживляя подачу учебного материала» [3, с. 47]. Педагоги отмечают высокий потенциал виртуальных досок в процессе обучения РКИ. Так, М.С. Логинова при изучении темы «Продукты» использует следующие инструменты Miro: ментальные карты в целях развития лексических навыков; стикеры и таблицы – для закрепления пройденного материала по грамматике; карточки со словами и картинки – для развития навыков диалогической речи [4]. Н.В. Загуменникова предлагает применять на уроках русского языка функциональные возможности Jamboard: стикеры используются как способ активизации зрительной памяти и «инструмент для запоминания» грамматических правил, речевых образцов, ключевых слов по изучаемой теме, а также как карточки для построения высказываний с предложенными лексическими единицами; загрузка изображений – для создания иллюстративного материала; рисование (линии, стрелки) – для соотнесения картинок со словами или грамматических форм и значений; размещение скриншотов страниц учебника с текстом и упражнениями – для индивидуальной и групповой работы студентов с обучающим материалом в электронной среде [5, с. 30–31]. Таким образом, преподаватели отмечают не только необходимость использования потенциала онлайн-досок, но и демонстрируют положительный опыт применения их функционала в процессе обучения русскому языку иностранцев.

Перейдем к рассмотрению основных инструментов по размещению и моделированию иллюстративно-дидактического материала по русскому языку. На полотно можно загрузить теоретический и учебный материал в формате картинок и файлов, есть широкий «ассортимент» карточек и фигур, инструментов для рисования. Возможно добавление текста, ссылок на необходимые ресурсы и сайты, комментариев к выполненным заданиям, эмодзи, осуществляется интегрирование файлов, видео и картинок посредством электронных ссылок. Помимо вышеуказанных инструментов платформа предлагает большое разнообразие шаблонов, предназначенных для планирования и реализации различных типов проектов, исследований, мозговых штурмов, расчетов, групповых обсуждений, имеются различные формы для визуализации данных, создания таблиц, диаграмм, инфографики и т. п. (рис. 1).

Одним из самых интересных и эффективных инструментов Miro является шаблон «ментальная карта»: его удобно использовать при структурировании учебных материалов и выполнении заданий по изучению разноуровневых единиц языка. Например, можно составить ментальную карту согласных букв русского языка, классифицировав их по фонетическим признакам. При изучении тем по синтаксису удобно моделировать образцы типов предложений, а также составлять различные схемы предложений, используя соответствующие графические обозначения подлежащего, сказуемого, дополнения, определения и обстоятельства, а затем конструировать на их основе разные высказывания. Эффективно использовать данный шаблон при проведении исследовательских работ по содержанию и структуре концептов, изучении семантики многозначного слова и построении ряда слов, относящихся к какой-либо лексико-семантической группы (ЛСГ). Например, ментальную карту ЛСГ глагола «говорить» (рис. 2) можно плодотворно применять при выполнении следующих заданий: привести примеры употребления данных лексических единиц в предложении; провести словарную работу и найти толкование, определив различия в их семантике; найти эквиваленты на родном языке; проспрягать представленные слова по лицам и видовременным формам.

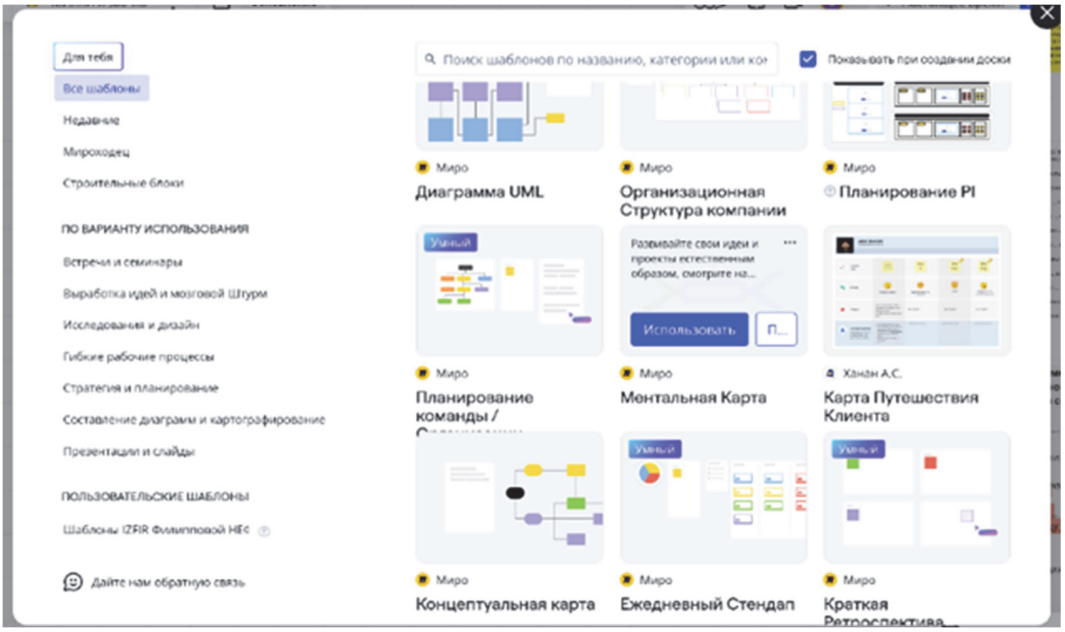


Рис. 1. Шаблоны Miro

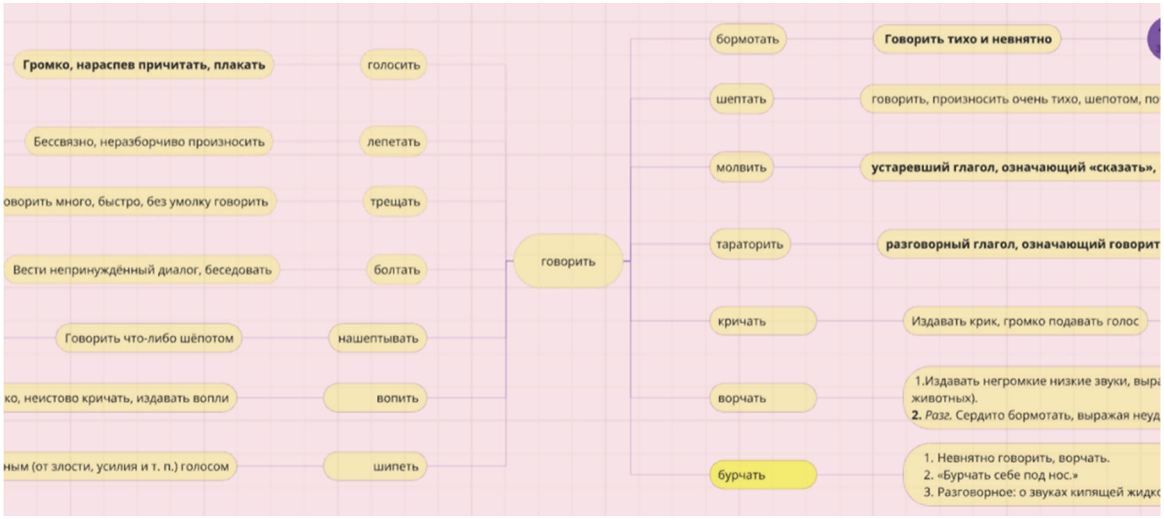


Рис. 2. Шаблон «ментальная карта»

Инструмент «канбан» предоставляет возможность перемещать блоки по игровому полю, например, можно предложить иностранным обучающимся правильно расположить слова в заданном порядке и запомнить их. Шаблон продуктивно использовать в игровой форме в целях повторения и закрепления ранее пройденного материала: игру можно проводить во время занятия, поделив учащихся на несколько мини-команд, которые выполняют задания на скорость или заданное время (в Miro есть таймер для установки временных ограничений); по истечении выделенного на заполнение форм времени осуществляется совместная работа над ошибками, проводится обсуждение полученных ответов (рис. 3). Канбан можно использовать и при разработке индивидуальных и групповых заданий, не ограничивая обучающихся по количеству ответов и времени.

Шаблон «картографирование» применялся в практике преподавания РКИ для развития коммуникативных навыков (рис. 4): он использовался в начале занятий в качестве коммуникативной разминки по теме «Твое настроение сегодня». Так, студентам предлагалось добавить разноцветный стикер к прилагательным, обозначающим «эмоции», и объяснить причины выбора, поделиться новостями. Студенты дополняли поля своими словами в форме существительного и поясняли, почему они разместили свою эмоцию именно в данном поле. Необходимо отметить, что шаблон эффективен при анализе концептов или ЛСГ, позволяя распределять семы и слова в соответствующие зоны – ядро и периферию. В круге также удобно размещать слова по любой теме, например, можно добавить карточки с наименованиями блюд или загрузить их фото, затем предложить обучающимся расположить карточки от центра к периферии – от любимого блюда до наименее предпочтительного, затем аргументировать свой выбор. Можно закрепить лексику по теме «высокий, большой» – «низкий, маленький», расположив внутри периферийных полей их синонимы в прямом и переносном значениях.

Коллективный доступ к созданной преподавателем онлайн-доске способствует созданию интерактивного пространства для совместной работы и взаимодействия всех субъектов учебного процесса. Необходимо отметить, что педагоги могут сами регулировать режимы групповой и индивидуальной работы: можно взаимодействовать с обучающимися на общей площадке, привязанной к аккаунту преподавателя или старосты группы; обучающиеся могут создать собственные пространства для выполнения индивидуальных заданий и творческих проектов; есть возможность предоставлять или ограничивать доступ к личным материалам. Виртуальная интерактивная доска помогает моделировать наглядно-дидактический интерьер с интересными практическими заданиями, содействуя развитию

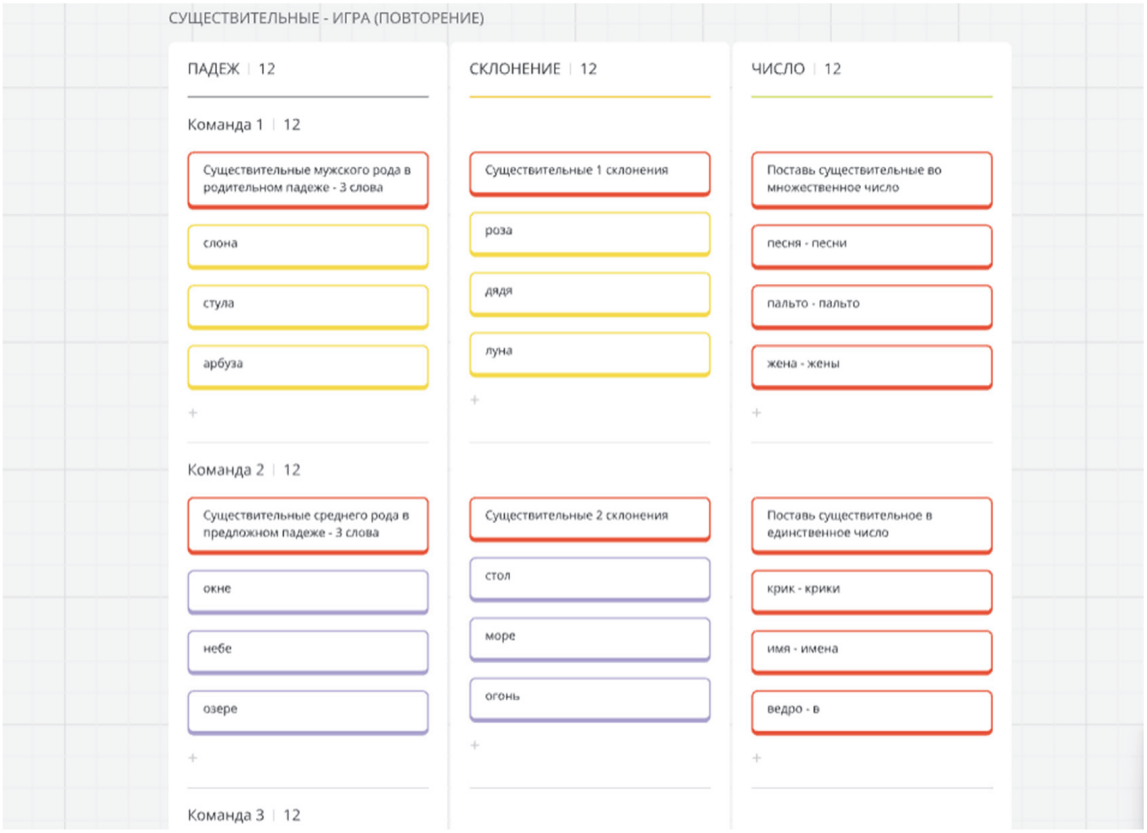


Рис. 3. Шаблон «канбан»



Рис. 4. Шаблон «картографирование»

креативного мышления и навыков сотрудничества у студентов, что соответствует современным требованиям к образовательным процессам. Функциональные возможности доски Miro способствуют созданию дополнительной компактной обучающей среды, содержащей необходимый дидактический материал по предмету в виде файлов, ссылок, схематических изображений, рисунков, таблиц и прочих элементов.

Конструирование заданий на шаблонах «ментальная карта», «канбан» и «картографирование» и их интеграция в процесс изучения русского языка позволяют сформулировать следующее заключение: разнообразие инструментов Miro стимулирует поиск новых технологических решений, содействующих организации дополнительной наглядно-дидактической и научно-исследовательской среды для иностранных обучающихся. Адаптация инструментария платформы, изначально созданной для реализации совместных бизнес-проектов, в контекст обучения РКИ помогает моделировать интерьер, развивающий креативное мышление и навыки сотрудничества у иностранных студентов. Интерфейс и функционал доски способствуют структурированию обучающих материалов и разработке интересных по содержанию упражнений и игр по русскому языку. Использование представленных в статье шаблонов способствует конструированию творческих заданий, нацеленных на повторение грамматики русского языка, развитие навыков говорения и критического анализа языковых данных. В данном исследовании продемонстрирован потенциал следующих технологичных решений: ментальная карта – удобный инструмент для самостоятельной работы учащегося при изучении разноуровневых единиц языка и реализации научных проектов; канбан и картографирование могут успешно применяться в целях закрепления пройденного языкового материала и развития коммуникативных навыков. Результаты продемонстрированных разработок могут быть использованы на подготовительных курсах вузов для абитуриентов из числа граждан зарубежных государств, а также на курсах повышения квалификации и по переподготовке педагогических кадров.

Библиографический список

1. *Miro*. Available at: https://miro.com/ru/
2. Путило О.О., Савина Л.Н. Использование онлайн-доски в школьном литературном образовании. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022; № 8: 28–33.
3. Горовенко Л.А., Алексанян Г.А. Анализ дидактических возможностей использования в образовательном процессе инструментария виртуальной доски RealTimeBoard. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2019; № 2: 47–53.
4. Логинова М.С. Использование доски Miro при обучении русскому языку как иностранному (на примере изучения темы «продукты»). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2021; № 200: 77–86.
5. Загуменникова Н.В. Использование цифровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере онлайн-доски). *Вестник Пензенского государственного университета*. 2022; № 3: 28–32.

References

1. *Miro*. Available at: https://miro.com/ru/
2. Putilo O.O., Savina L.N. Ispol'zovanie onlajn-doski v shkol'nom literaturnom obrazovanii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 8: 28-33.
3. Gorovenko L.A., Aleksanyan G.A. Analiz didakticheskih vozmozhnostej ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe instrumentariya virtual'noj doski RealTimeBoard. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 4: Estestvenno-matematicheskie i tehnicheskie nauki. 2019; № 2: 47-53.
4. Loginova M.S. Ispol'zovanie doski Miro pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere izucheniya temy «produkty»). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2021; № 200: 77-86.
5. Zagumennikova N.V. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (na primere onlajn-doski). *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 3: 28-32.

Статья поступила в редакцию 10.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-38-40

Abaeva F.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: abaevafb@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article is dedicated to the analysis of a problem of forming students' foreign language competence in the context of digitalization of education, providing access to various educational platforms. In the article, the author substantiates educational technologies that successfully combine traditional and innovative methods and approaches to forming students' foreign language competence, which have a significant impact on the development of a new model of a specialist ready to master digital resources and tools, as well as successfully apply them in their professional activities. For students of a modern university, to whom the labor market imposes stricter requirements in the context of foreign language proficiency, it is digital educational resources that open the doors to new opportunities, allow them to participate in the global community, help them immerse themselves in the language environment, communicate with native speakers of the language being studied, participate in online discussions and practice speaking.

Key words: **modern university, students' foreign language competence, digitalization of education, educational platforms**

Ф.Б. Абаева, *канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: abaevafb@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу проблемы формирования иноязычной компетентности студентов в условиях цифровизации образования, обеспечивающей доступ к различным образовательным платформам. В статье автором обосновываются образовательные технологии, успешно сочетающие традиционные и инновационные методы и подходы к формированию иноязычной компетентности студентов, оказывающие значительное влияние на становление новой модели специалиста, готового к овладению цифровыми ресурсами и инструментами, а также к успешному применению в своей профессиональной деятельности. Для студентов современного вуза, к которым рынок труда предъявляет более жесткие требования в контексте владения иностранным языком, именно цифровые образовательные ресурсы открывают двери к новым возможностям, позволяют участвовать в мировом сообществе, помогают погрузиться в языковую среду, общаться с носителями изучаемого языка, участвовать в онлайн-дискуссиях и практиковать разговорную речь.

Ключевые слова: **современный вуз, иноязычная компетентность студентов, цифровизация образования, образовательные платформы**

Актуальность выбранной проблемы обусловлена тем, что в современном обществе, которое переживает ряд сложных, в какой-то степени неоднозначных трансформаций для студентов – будущих специалистов владение как минимум одним иностранным языком стало не только полезным навыком, но и необходимым условием успешной профессиональной деятельности и полноценной жизни. Особенно эта проблема актуальна в условиях цифровизации образования, которая позволяет гораздо быстрее систематизировать знания студентов, обеспечивает доступ к различным образовательным платформам, предлагает широкий спектр механизмов формирования иноязычной компетентности. Современные методологические подходы к проблеме исследования цифровых образовательных ресурсов, позволяющих повысить иноязычную компетентность студентов, расширить их познавательный интерес к иностранному языку, обеспечивающих быстрый доступ к необходимой информации, отражены в научных трудах таких ученых, как О.В. Аникуева, Т.В. Асеева, Г.А. Бондарева, Т.А. Дмитренко М.Я. Кубанова, В.М. Хальзова и др. Как показал анализ исследований перечисленных ученых, цифровое пространство значительно расширяет возможности образовательных ресурсов в формировании иноязычной компетентности студентов, особенно в профессиональной иноязычной речевой деятельности.

Цель статьи заключается в обосновании значимости цифровых технологий в формировании иноязычной компетенции студентов в современных условиях, которая подтверждается тем, что многие области знаний стремительно развиваются и требуют от студентов овладения новыми терминами и концепциями на иностранном языке. В качестве объекта исследования выбрана иноязычная компетентность студентов в условиях цифровой среды.

Задачи исследования: осуществить научно-педагогический анализ парадигмы цифрового образования; раскрыть особенности процесса формирования иноязычной компетентности студентов в условиях цифрового образования.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, отражающей ведущие идеи и концепции по исследуемой проблеме.

Научная новизна исследования заключается в обосновании образовательных цифровых ресурсов, способствующих совершенствованию процесса формирования иноязычной компетенции студентов. Они содержат обширный спектр занятий и образовательных платформ, среди которых онлайн-курсы, видеолекции, обучающие и контролирующие тренажеры, онлайн-дискуссии, виртуальная реальность, Duolingo, Coursera, edX, Memrise, Babbel, HelloTalk и т. д., делающие занятия более интересными, доступными и привлекательными.

Теоретическая значимость исследования подтверждается расширением представления об эффективности цифровых ресурсов, позволяющих адаптировать обучение под индивидуальные потребности и возможности каждого студента с целью формирования у них иноязычной компетенции, помогают создавать иммерсивные пространства, в которых студенты могут преобразовать реальную среду в цифровую, моделировать по своему усмотрению, а также практиковать язык в реалистичных ситуациях.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения изложенных в статье теоретических подходов к формированию иноязычной компетентности студентов, а также рекомендованные образовательные платформы, цифровые инструменты и ресурсы в практической деятельности преподавателей иностранных языков в условиях цифровизации образования.

В современном мире, где глобализация и международное сотрудничество становятся все более значимыми, иноязычная компетентность будущих специалистов становится не просто желательным навыком, но и необходимым условием успешного профессионального и личного становления. Для современных студентов, стремящихся к овладению цифровыми образовательными технологиями, высокой конкурентоспособности на рынке труда и активному участию в мировом сообществе, владение иностранными языками открывает двери к новым возможностям, к постоянному совершенствованию. В центре данного процесса находится развитие иноязычной компетенции студентов, необходимой для успешного взаимодействия в глобальном мире, где использование цифровых технологий является неизбежным процессом.

Внедрение инноваций, в результате которого стремительно меняются подходы к обучению и формированию компетенций у всех участников образовательного процесса на основе активного использования цифровых технологий, инструментов и ресурсов, называется цифровизацией образования. Как отмечает директор института педагогики СПбГУ, председатель федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования Елена Казакова, «не внедряем мы никакие цифровые технологии. Мы жить начали в другом мире! Ну, перестанем мы уповать на внедрение цифровых технологий. Что, весь мир вокруг оцифруется, а мы продолжим жить с мелом и доской? Это же смешно, так не будет» [1].

Педагогическая парадигма цифрового образования актуализирует проблему реализации образовательных технологий, эффективно сочетающих традиционные и инновационные практики (О.В. Аникуева, Г.А. Бондарева, М.Я. Кубанова) [2], активизирующих учебно-познавательную деятельность и формирующих новую модель специалиста, способного отвечать за результаты своих действий и готового к успешному применению цифровых инструментов и ресурсов. Цифровые технологии (А.А. Вербицкий) – от интерактивных досок до онлайн-курсов – проникают во все сферы образования, предлагая новые возможности как для обучающихся, так и для преподавателей [3]. Говоря о значимости цифровизации образования, министр науки и высшего образования В. Фальков на конференции «Цифровизация высшего образования: государство, бизнес и наука» отметил, что в модернизации высшего образования есть два глобальных тренда: цифровизация и управление на основе данных. В российских университетах не строят планов отказаться от традиционных форматов обучения, заменив их цифровыми, но отдельные аспекты цифровизации в области образования, несомненно, могут быть полезны» [4].

Иноязычная компетенция студентов определяется как способность эффективно использовать иностранный язык в различных ситуациях, которая предполагает не только знания фиксированных правил в области грамматики и лексики (Т.В. Асеева, В.М. Хальзова), но и понимание культурных, социальных и профессиональных контекстов. Необходимость овладения иностранными языками возрастает в условиях глобализации [5]. «В рамках компетентностного подхода особое внимание акцентируется на результатах образовательной деятельности (Я.Ю. Горгарова), которые рассматриваются не как совокупность полученных знаний, умений и навыков, а как умение их применять в различных ситуациях, в том числе и нестандартных, проявляя достаточный уровень компетентности» [6, с. 52–55]. Студенты, обладающие иноязычной компетенцией, могут участвовать в международных проектах; общаться с носителями языка; изучать специализированную литературу.

Среди множества доступных инструментов и методов, рассматриваемых в условиях цифрового обучения, выделяются несколько ключевых направлений, которые значительно способствуют формированию иноязычной компетенции. Анализ достаточно большого количества образовательных платформ позволяет утверждать, что цифровые технологии предлагают широкий спектр инструментов для формирования иноязычной компетентности студентов, среди которых:

– онлайн-курсы и платформы: Duolingo, Coursera, edX и другие платформы, предлагающие интерактивные курсы по различным языкам, адаптированные к разным уровням подготовки;

– приложения для изучения языков: Memrise, Babbel, HelloTalk и другие приложения, позволяющие расширить свой словарный запас, повысить уровень владения грамматикой и научиться правильно произносить слова;

– видеоконференции и онлайн-общение: 4K UltraHD, Ultra HD, Discord и др., в которых продолжительность не ограничена, позволяют общаться с носителями языка, участвовать в онлайн-дискуссиях, практиковать разговорную речь;

– онлайн-словари и переводчики: Google Translate, DeepL Write, PROMT Expert NMT, The Cambridge Dictionary и другие инструменты помогают понимать тексты на иностранном языке и переводить их на родной язык;

– виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR): VR и AR: технологии позволяют создавать иммерсивные среды, в которых студенты могут создать эффект полного погружения в языковую среду, практиковать язык в реалистичных ситуациях.

Высокий уровень сформированности иноязычной компетентности студентов современного вуза – это не просто знание грамматики и богатый словарный запас, но и способность успешно пользоваться иностранным языком в разнообразных жизненных обстоятельствах: умение свободно общаться с носителями языка (Т.А. Дмитренко), понимать их речь и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме; готовность к поиску, оценке, хранению и применению информации на иностранном языке из всевозможных цифровых источников; пользование иностранным языком при решении профессиональных задач, а также участии на совместных международных мероприятиях [7].

Одним из наиболее приемлемых вариантов разработки и практического применения алгоритма эффективного применения цифровых технологий для формирования иноязычной компетентности студентов выступает соблюдение следующих позиций: определить основную цель изучения иностранного языка; изучить содержание предлагаемых онлайн-курсов, приложений и платформ, чтобы сделать правильный выбор и ранжировать те ресурсы, которые соответствуют потребностям и стилю обучения студентов; регулярно практиковать язык в реальных ситуациях и использовать в своей повседневной жизнедеятельности; чаще смотреть фильмы и различные телепрограммы на иностранном языке, слушать музыку, читать художественную и научно-популярную литературу, публикации в журналах.

Такое обучение, безусловно, намного эффективнее, так как студент не просто запоминаете слова, а учится использовать их в контексте, в реальных обстоятельствах, что позволит ему повысить достоверность и точность количественной оценки степени сформированности иноязычной компетентности. Работа с такими инструментами позволяет студентам развивать все четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Каждое из этих умений требует разного подхода и методов, что необходимо учитывать при разработке образовательного процесса. Вместо пассивного заучивания студенты становятся активными участниками языкового процесса, что делает обучение более увлекательным, запоминающимся и, главное, эффективным.

Преподаватели должны быть готовы к трансформациям и повышать свое профессиональное мастерство для успешной педагогической деятельности в условиях цифровизации образовательного процесса. Для этого они могут участвовать в тренингах, семинарах, квестах, вебинарах, онлайн-курсах, чтобы освоить и применять в своей практической работе новые образовательные технологии в аспекте цифровизации (О.Н. Брега, Г.В. Круглякова), так как в таких условиях

возникает необходимость в применении различных инструментов для оценки динамики успеваемости студентов [8]. Для этого можно использовать тесты в режиме онлайн; предметные викторины; виртуальные экскурсии по стране изучаемого языка; портфолио достижений студентов; художественное описание событий, которые обладают несложной семантикой и т. д. Грамотное применение экспертного инструментария анализа данных опросов и тестирования в комбинации с цифровыми технологиями позволяют преподавателям дать более объективную оценку уровню сформированности иноязычной компетентности студентов и внести соответствующие коррективы.

С учетом постоянных трансформаций образовательных технологий можно предположить, что в будущем мы будем пользоваться другими, более интегрированными подходами и технологиями обучения и воспитания. Будут актуальны, предположительно, следующие направления:

1. Использование технологий искусственного интеллекта может оказать значительное влияние на формирование иноязычной компетенции. Можно также предложить индивидуальные программы обучения, признать ошибки студентов и подсказывать пути их исправления. Такие алгоритмы могут адаптироваться к стилям обучения, что обеспечит более целенаправленный подход.

2. Использование виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе может существенно изменить подход к изучению языков. Студенты получат возможность погружаться в языковую среду, взаимодействовать с виртуальными носителями языка и участвовать в ситуациях, близких к реальным.

Формирование иноязычной компетенции студентов в условиях цифровизации образования – это многоаспектный процесс, который требует учета различных факторов и подходов. Использование современных технологий, активное участие преподавателей и студентов и эффективная организация учебного процесса могут значительно повысить уровень овладения иностранным языком. Важно помнить, что цифровизация представляет собой не только вызов, но и уникальную возможность для более глубокого и интересного изучения языков. Эффективность обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки, как пишут в своем исследовании М.Н.Л. Вагнер, У.А. Овезова, заключается в достижении поставленной цели и ожидаемых результатов как на отдельном этапе обучения в вузе, так и в процессе академической деятельности в целом [9].

«Формирование иноязычной компетентности студентов является актуальной проблемой на протяжении последних десятков лет. При этом с учётом развития социокультурной ситуации, как отмечают некоторые исследователи (Л.М. Колоева, Х.Э. Мамалова, А.О. Плиева) в мире меняются мнения относительно её структуры и способов формирования в процессе профессиональной подготовки, что детерминирует необходимость дальнейшего исследования данной проблемы» [9, с. 289–291]. Студенты, которые смогут адаптироваться к условиям цифрового общества, несомненно, будут в выигрыше в глобальном мире. Главное – это инициативная позиция, целеустремленность и готовность к постоянному саморазвитию. Следует также помнить, что цифровизация образования – это не ключ к любой образовательной проблеме. Наличие цифровых ресурсов и технологий еще не значит, что автоматически будет повышаться иноязычная компетентность. Необходимо учитывать существующие положения, оказывающие значительное влияние на эффективность процесса формирования иноязычной компетентности:

Во-первых, роль преподавателя остается ключевой. Преподаватель выступает не просто как источник знаний, а как наставник, который помогает студентам ориентироваться в огромном объеме информации, выбирать подходящие инструменты и разрабатывать индивидуальные стратегии обучения. Он должен уметь интегрировать цифровые технологии в учебный процесс, создавать интерактивные занятия и мотивировать студентов к активному участию.

Во-вторых, необходима критическая оценка цифровых ресурсов. Не все онлайн-курсы и приложения одинаково эффективны. Важно выбирать ресурсы, разработанные квалифицированными специалистами, основанные на проверенных методиках и адаптированные к потребностям конкретного студента. Следует обращать внимание на отзывы других пользователей, рейтинги и наличие сертификации.

В-третьих, важно развивать навыки цифровой грамотности. Студенты должны уметь эффективно искать, оценивать и использовать информацию из цифровых источников. Они должны знать, как защитить себя от дезинформации и киберугроз.

В-четвертых, необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. У каждого студента свой стиль обучения, свои сильные и слабые стороны. Важно создавать персонализированные учебные программы, которые учитывают эти особенности и позволяют студентам учиться в своем темпе.

В-пятых, нельзя забывать о традиционных методах обучения. Цифровые технологии – это не замена, а дополнение к традиционным методам обучения. Важно сочетать онлайн-курсы и приложения с занятиями в аудитории, чтением книг и общением с носителями языка. Комплексный подход к обучению позволяет достичь наилучших результатов.

Таким образом, формирование иноязычной компетентности студентов в условиях цифровизации образования – это сложный и многогранный процесс, который требует активного участия как студентов, так и преподавателей. Цифровые ресурсы и инструменты открывают двери в мир, где изучение иностранного языка становится не просто обязанностью, а захватывающим приключением, предоставляя обучающимся потенциальные возможности для эффективного формирования иноязычной компетентности, достижения высоких результатов. На смену пассивному заучиванию приходит активное участие студентов в языковом процессе, что делает обучение более интересным, запоминающимся и, главное, эффективным. Успех зависит от правильного выбора цифровых инструментов, ресурсов, наличия цифровой грамотности преподавателей и студентов, индивидуальных потребностей обучающихся, интеграции цифровых ресурсов и традиционных методов обучения и воспитания. Только в такой расстановке образовательных приоритетов цифровые технологии станут реальными средствами формирования и регулярного повышения иноязычной компетентности студентов современного вуза.

Библиографический список

1. *Что такое цифровизация образования и зачем она нужна*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/
2. Вербицкий А.А. Образование в контексте информатизации общества. *Когнитивная психология в контексте проблем современного образования*: коллективная монография. Москва: МГПУ, 2017: 7–33.
3. *Цифровизация, гибкость, специалитет. Эксперты – о будущем системы образования в России*. Available at: https://rtvi.com/news/czifrovizacziya-gibkost-speczialitet-
4. Асеева Т.В., Хальзова В.М. Формирование иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей на основе компетентностного подхода. *Наука и образование: новое время.* 2015; № 4 (9): 39–44.
5. Горгарова Я.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза на основе использования методов проблемного обучения. *Тенденции развития науки и образования.* 2020; № 63-6: 52–55.
6. Дмитренко Т.А. Обучение студентов иноязычному общению в эпоху цифровизации образования. *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация:* сборник научных трудов. Москва: КДУ, 2023: 56–60.
7. Брега О.Н., Круглякова Г.В. Развитие цифровых навыков студентов при создании видеоподкастов на иностранном языке. *Язык и культура*. 2024; № 68: 136–156.
8. Вагнер М.Н.Л., Овезова У.А. Формирование компетентности студентов в иноязычной письменной речи с использованием блогов на основах интерактивного обучения. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 4 (42): 19–28.
9. Мамалова Х.Э., Колоева Л.М., Плиева А.О. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 289–291.

References

1. *Chto takoe cifrovizaciya obrazovaniya i zachem ona nuzhna*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/
2. Verbickij A.A. Obrazovanie v kontekste informatizacii obschestva. *Kognitivnaya psihologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MGPU, 2017: 7-33.
3. *Cifrovizaciya, gibkost', specialitet. `Eksperty – o buduschem sistemy obrazovaniya v Rossii*. Available at: https://rtvi.com/news/czifrovizacziya-gibkost-speczialitet-
4. Aseeva T.V., Hal'zova V.M. Formirovanie inoyazychnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh special'nostej na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya.* 2015; № 4 (9): 39-44.
5. Gorgarova Ya.Yu. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza na osnove ispol'zovaniya metodov problemnogo obucheniya. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya.* 2020; № 63-6: 52-55.
6. Dmitrenko T.A. Obuchenie studentov inoyazychnomu obscheniyu v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: KDU, 2023: 56-60.
7. Brega O.N., Kruglyakova G.V. Razvitie cifrovyh navykov studentov pri sozdanii videopodkastov na inostrannom yazyke. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 68: 136-156.
8. Vagner M.N.L., Ovezova U.A. Formirovanie kompetentnosti studentov v inoyazychnoj pis'mennoj rechi s ispol'zovaniem blogov na osnovah interaktivnogo obucheniya. *CITIS`E*. 2024; № 4 (42): 19-28.
9. Mamalova H.`E., Koloeva L.M., Plieva A.O. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 289-291.

Статья поступила в редакцию 03.04.25

УДК 37 + 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-41-44

Andrianova Yu.G., *senior lecturer, Foreign Language Department, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru*

ROLE-PLAYING GAMES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF IMPROVING LINGUISTIC TRAINING, SOCIALIZATION IN A DIFFERENT LINGUISTIC CULTURE AND THE WAY OF PSYCHOLOGICAL RELAXATION. The article discusses the use of role-playing games as one of the effective means of increasing students' motivation to study a foreign language, describes the impact of this method on the quality of general language training, the formation of such extralinguistic knowledge and skills as: principles of communication in a foreign language linguaculture, social communication skills, resolving problems associated with the manifestation of language anxiety during communication and building effective communication in situations of discussion or conflict communication. The article also describes some lessons using the role-playing method for different communicative purposes and indicates technical means that contribute to the best conduct of such lessons. The article may be of interest to foreign language teachers at educational institutions of all levels of training, as it contains practical material that can be adapted to solving educational problems at any level of training.

Key words: **situation-oriented learning, role-playing game, general communicative learning goals, special communicative learning goals, linguacultural code, language anxiety**

Ю.Г. Андрианова*, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru*

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ И СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЛАКСАЦИИ

В статье рассматривается применение ролевой игры как одного из эффективных средств повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка, описывается влияние данного метода на качество общеязыковой подготовки, формирование таких экстралингвистических знаний и навыков, как принципы коммуникации в иноязычной лингвокультуре, навыки социальной коммуникации, снятие проблем, связанных с проявлением языковой тревожности при общении, и построение эффективной коммуникации в ситуациях дискуссионного или конфликтного общения. Также в статье приводится описание некоторых занятий с применением метода ролевой игры для разных коммуникативных целей, и указываются технические средства, способствующие наилучшему проведению таких занятий. Статья может быть интересна преподавателям иностранного языка учебных заведений всех уровней подготовки, так как содержит практический материал, который может быть адаптирован к решению образовательных задач на любом уровне обучения.

Ключевые слова: **ситуационно-ориентированное обучение, ролевая игра, общекоммуникативные цели обучения, специально-коммуникативные цели обучения, лингвокультурный код, языковая тревожность**

Данная работа представляет собой изучение применения одного из коммуникативных методов изучения иностранного языка – ролевой игры.

Актуальность данной работы обусловлена тем фактом, что, с одной стороны, иностранный язык является крайне необходимым средством познания мира, формирования компетентности специалистов на основании владения знаниями об исследованиях и инновациях за рубежом и в определённом смысле – изучения менталитета и тенденций мировосприятия в зарубежных культурах, что сделало всестороннее изучение языка одним из приоритетов современного высшего образования [1; 2; 3], а с другой, тем, что доминирующие на данный момент методики изучения иностранного языка, основанные во многом на пассивном его усвоении (изучение лексики, чтение и перевод текстов, изучение грамматической теории), не позволяют обеспечить формирование самой важной компетенции овладения иностранным языком – коммуникативной. Следует отметить, что именно реализация данной компетенции может служить критерием оценки уровня овладения остальными языковыми компетенциями: чтением, грамматическими навыками, текстовой перцепцией и другими. Понимание данных проблем привело к формированию коммуникативного подхода, описанного в трудах многих учёных: психологов, педагогов и лингвистов [4]. Продуктивность его применения также является доказанной [4]. В рамках этого подхода допускается использование множества методов преподавания иностранного языка, одним из которых является ***ролевая игра,*** основные характеристики которой в полной мере соответствуют принципам коммуникативности в обучении иностранному языку, описанным Е.И. Пассовым [5; 6]. Однако, несмотря на то, что, казалось бы, данный метод описан достаточно глубоко [7; 8; 9], в большинстве случаев фокусом работ становилось достижение только образовательных целей на занятиях, в то время как с помощью данного метода можно достигать и другие цели, крайне важные для формирования не только языковых компетенций обучающихся, но и их личностных качеств. Изучение вопроса мультицелевого применения метода ролевой игры представляется крайне важным и актуальным, так как целью любого образовательного процесса является не только формирование основных компетенций по изучаемым дисциплинам, но и становление личности, обладающей достаточной эрудицией и набором личностных качеств, способствующих успешной её самореализации в обществе. Кроме того, как представляется, исследование практического применения данного метода для достижения этих целей может стать потенциалом для инспирации дальнейших исследований в этой области.

Итак, целями данной работы являются: 1) изучение практического применения метода ролевой игры для достижения обучающих, развивающих, психолого-корректирующих и воспитательных целей на занятиях по иностранному языку; 2) рассмотрение некоторых из тактик применения ролевых игр для достижения различных целей на занятиях по иностранному языку, реализованных в виде конкретных упражнений и заданий для обучающихся.

Для достижения целей необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть суть метода ролевой игры при обучении иностранным языкам, 2) изучить его применение для совершенствования знаний языка, адаптации коммуникантов к неродной лингвокультуре и снятия коммуникативных и личностных комплексов в процессе игровой коммуникации, а также 3) предложить несколько конкретных упражнений-игр, направленных на решение каждой из задач, данных в пункте 2.

Основным методом решения поставленных задач является включённое наблюдение*,* так как с его помощью производится оценка эффективности применяемой методики в рамках проведения реальных учебных занятий. Материал данной работы суммирует анализ наблюдений автора за период с 2023 по 2025 годы.

Аудиторией проведения исследования стали студенты направлений подготовки бакалавриата и магистратуры Уфимского государственного нефтяного технического университета.

Научная новизна исследования состоит в предложении комплексного взгляда на применение метода ролевой игры в образовательном процессе, включающего решение многообразных задач в процессе проведения занятий.

Теоретическая значимость данной работы состоит в рассмотрении не только образовательного и отчасти воспитательного аспектов применения метода ролевой игры на занятиях по иностранному языку, но и аспектов, связанных с адаптацией к иноязычным культурам и применения данного метода для корректировки коммуникативного поведения учащихся как на иностранном, так и на родном языке.

Практическая её ценность заключается в том, что в ней автор предлагает набор конкретных упражнений для непосредственной реализации в учебном процессе. Отдельным аспектом практической значимости данной работы является универсальный характер предлагаемых в ней упражнений и практических заданий, так как они могут быть адаптированы к особенностям работы с обучающимися любого уровня базовой языковой подготовки в учебных заведениях любого уровня образования.

1. Ролевая игра: характеристики, типология и особенности её применения для разных целей

Метод ролевой игры имеет множество определений, но во всех них выделяются следующие характеристики: 1) импровизационный характер работы с языком [7]; 2) целенаправленность деятельности, в процессе которой активизируются когнитивно-познавательные функции сознания, проявляются творческие способности обучающихся применять полученные навыки и знания [10]; 3) обучение не только грамматическим и лексическим знаниям, но и формирование так называемых «гибких навыков» в процессе речевой коммуникации [8]. Данные характеристики указывают на несомненно позитивный результат применения данного метода в образовательном процессе.

Однако, являясь частью общепринятой системы коммуникативного подхода к обучению, данный метод демонстрирует некоторые особенности, которые следует учитывать при его применении. В частности, в рамках коммуникативного подхода студентам предоставляется значительная самостоятельность в изучении языка. Им в некоторых случаях предлагается самостоятельно делать выводы о значении изучаемых лексико-грамматических структур и правилах их коммуникативного употребления [5].

Это далеко не всегда хорошо, так как при выпадении из учебного процесса первичного этапа введения теоретического материала, тренинга его понимания на стандартных упражнениях появляется опасность ложной интерпретации смысла изучаемых конструкций, что может привести к неверному их употреблению и срыву коммуникации в процессе игры. Кроме того, подобная самостоятельность обучающихся может снизить общее качество знаний иностранного языка.

В этом случае важно соблюдать баланс между использованием стандартных (переводческих и подстановочных) заданий для изучения и закрепления материала и заданий коммуникативного характера в виде ролевых и симуляционных игр. Идеально построить учебный процесс таким образом, чтобы пропорция тех и других видов занятий в группах с базовым уровнем языковой подготовки составляла 50:50, а в группах с продвинутым уровнем – 30:70. Данные показатели являются результатом наблюдений за эффективностью процесса обучения иностранного языка в группах бакалавриата с базовой языковой подготовкой, группах с углублённым изучением иностранного языка и группах магистратуры.

Применяя ролевое, или симуляционное обучение иностранным языкам, следует соотносить сценарий такого занятия с уровнем базовых знаний группы и целями, которые в конечном итоге должны быть достигнуты. Для закрепления употребления лексико-грамматических форм в конкретных коммуникативных ситуациях социально-межличностного общения можно использовать ***конвергентные ролевые*** игры с жёстко прописанным сценарием. Такой метод хорошо подходит для работы с группами обучающихся, имеющих базовый уровень языковой подготовки. В случае если базовый уровень языковых знаний достаточно высок или если планируется расширить сферу употребления изученного материала, желательно использовать ***дивергентные*** формы ролевых игр, дающие больший простор фантазии участников в рамках заданной коммуникативной ситуации [9; 11].

Ролевая игра как средство улучшения владения иностранным языком

Рассматривая применение ролевой игры для целей совершенствования уровня овладения иностранным языком, следует учитывать не только то, какому уровню соответствует изначальный объём знаний обучающихся, но и то, каким коммуникативным целям должно служить обучения иностранному языку в конкретной группе. ***Цели*** изучения иностранного языка в группах студентов можно разделить на ***общекоммуникативные*** (относящиеся к ситуациям повседневного речевого взаимодействия людей в соответствующей лингвокультуре) и ***специально-коммуникативные*** (достижение которых позволяет реализовывать бизнес-проекты, решать творческие задачи инженерной и гуманитарной направленности в сотрудничестве с зарубежными партнёрами, активно и плодотворно заниматься политической и др. международной деятельностью). В зависимости от этих целей осуществляется подбор тематики ролевой игры для группы, определяется её тип (конвергентный или дивергентный), отбирается необходимый для реализации задач усвоения языка лексико-грамматический материал, выстраивается структура игры и определяется набор ролей, необходимых для успешной её реализации. Оба типа целей изучения иностранного языка могут быть достигнуты в рамках изучения данной дисциплины в техническом вузе.

Рассмотрим примеры ***общекоммуникативных*** игровых заданий. На младших курсах и в группах с недостаточно высокой подготовкой возможны следующие задания-игры: 1) ***телефонный звонок иногороднего студента-первокурсника родным***, где он описывает свою жизнь в университете (отрабатываются времена группы Indefinite). Группа делится на две части: «родственники» и «студенты». На предварительном этапе в каждой группе создаётся примерный список вопросов и возможных ответов на вопросы в предполагаемом диалоге. Здесь преподаватель осуществляет контрольную функцию, проверяя и корректируя создаваемые обучающимися фразы. У студентов есть право дополнять созданный ранее список вопросов собственными. В правилах игры указывается, что попытки самостоятельного реагирования на сообщения в процессе коммуникации могут поощряться дополнительными баллами. Затем рандомно формируются пары для проведения «разговора». Использование «открытого списка» вопросов и ответов, а также поощрение коммуникативной самостоятельности участников игры обеспечивают полуспонтанный характер диалога: отчасти коммуниканты используют сделанные ранее «заготовки», но, во-первых, в рандомно сформированных парах имеет место неопределённость, так как отвечающему неизвестно, какие именно вопросы заготовлены у «родственника», и ему придётся импровизировать. То же касается и «родственника», ведь в диалоге его собеседник может начать задавать вопросы о том, как идут дела «дома». Таким образом коммуникативный контекст будет стимулировать поисковую деятельность студентов непосредственно в процессе проведения игры. В результате этого обучающимся придётся активировать ранее изученную «школьную» лексику и обращаться к преподавателю за помощью для уточнения названий каких-то реалий. Кроме того, обеим сторонам в процессе общения приходится уже самостоятельно выстраивать фразы, опираясь на ранее изученные правила грамматики.

Для целей ***специально-коммуникативного*** изучения иностранного языка структура работы сложнее. Прежде всего, обучающихся следует ввести в контекст игры, предложив им изучить терминологию специальности в прикладном контексте. С самого начала обучающимся следует предоставить определённую свободу в изучении материала, что повысит их мотивацию и вовлечённость в учебный процесс. Для студентов инженерных специальностей можно предложить следующий алгоритм работы: ознакомление с термином (произношение и начертание слова, демонстрация объекта или процесса, его означающего. Очень желательно предоставлять визуальную демонстрацию в виде фотографий или фильмов, если речь идёт о процессе). Далее обучающимся предстоит проделать самостоятельную работу, направленную на углублённое изучение термина. Здесь работу студентов можно организовать в форме групповых конференций, поскольку терминологический словарь к занятиям состоит из определённого набора терминов, каждый член группы может выбрать термин и сделать его описание для коллег. Основной набор вопросов, который выступающий должен осветить в случае, если объект выступления – ***элемент технического наполнения какого-либо технологического процесса,*** следующий: 1) для чего это служит; 2) какие типы и виды этого прибора или узла существуют, какие у них параметры; 3) предпочтительность выбора определённого типа прибора или узла для решения определённых производственных задач. В этом случае имеет место сочетание стандартной работы над лексикой с индивидуальной проектной работой. Результат проделанной работы оценивается на групповой конференции, посвящённой изученной лексике, где выступающие студенты презентуют результат своих исследований (проработки научно-технических источников, описывающих данный прибор или узел, подготовки таблицы с описанием его типов и видов и их характеристик, визуальной демонстрации его вариантов и, главное, подготовки сообщения, содержащего всю необходимую информацию об изучаемом устройстве, его типах и характеристиках). Преподаватель в процессе презентации отмечает ошибки студентов, а одногруппники прослушивают сообщения, задают вопросы и создают конспекты с информацией по презентациям в виде таблиц. Подобные занятия не только способствуют лучшему усвоению терминологии на иностранном языке, но и обеспечивают интердисциплинарные связи на занятии, помогая студентам лучше усвоить материал специальности и подготовиться к зачётам и экзаменам по специальным дисциплинам.

В случае с ***процессами*** принцип работы подобен вышеописанному, только вопросы, на которые предстоит искать ответ выступающим, следующие: 1) когда и почему возникает данный процесс; 2) какова его роль в общем производственном процессе: положительная она или отрицательная; 3) какое оборудование необходимо для поддержания этого процесса в случае, если он положительно влияет на общий технологический процесс; 4) какие средства существуют для предотвращения его появления в случае, если он вреден для производства; 5) каковы параметры и характеристики данного процесса; 6) с помощью каких средств необходимо контролировать данный процесс, чтобы он был безопасным.

Далее происходит собственно процесс игровой деятельности, в котором ранее усвоенные языковые и технические знания реализуются в форме межличностной коммуникации. В группах с более высоким уровнем базового владения иностранным языком можно продолжить игру в виде проектной деятельности группы.

Игра «Тендер». На подготовительном этапе, наряду с изучением терминологии и соответствующих ей приборов и аппаратов, студентов следует ознакомить с принципами написания делового письма-запроса о поставке оборудования для решения определённых технологических задач. На это может уйти 2 занятия: 1) ознакомление с лексико-грамматическим наполнением и структурой подобного делового письма (домашнее задание – написать письмо-запрос); 2) обсуждение домашнего задания и формирование корректного образца данного типа письма [12]. Далее группа делится на несколько частей. Половина группы представляет собой «компанию-заказчика». В ней студенты обсуждают круг возможных инженерных задач для разных технологических процессов и необходимое для обеспечения их решения технологическое оборудование, а также оформляют запрос в разные «компании-поставщики». Вторая половина делится на несколько подгрупп, каждая из которых представляет «компании-поставщики». Названия «компаний» могут коррелировать с реальными названиями поставщиков технологического оборудования, это даст участникам игры больше прав использовать их справочные источники и др. материалы для отбора нужной аппаратуры. Также для игры выбирается «ведущий» тендера. В день игры «компании-поставщики» демонстрируют потенциальным «заказчикам» образцы оборудования, описывая их характеристики, специфику применения для решения описанных в заявке проблем, преимущества и цену предлагаемого оборудования. «Заказчики» задают выступающим вопросы, уточняют необходимые данные, отбирают наилучшую компанию. Цель – «закупить» оборудование у максимально надёжной компании, хорошего качества и по приемлемой цене. Данное задание соответствует основным принципам проектной работы, описанным в других научных исследованиях [13; 14].

Ролевая игра как средство внедрения в иную лингвокультуру

Большое значение для эффективности изучения иностранного языка и повышения мотивации и вовлечённости учащихся в занятия по этой дисциплине имеет наличие у них уверенности не только в том, что употребляемые ими лексико-грамматические структуры корректны, но и в том, что они уместны, соответствуют не только общей тематике коммуникации, но и более широкому социокультурному контексту сообщества носителей языка. Подобное ощущение формируется в процессе овладения лингвокультурной спецификой коммуникации на изучаемом языке.

Особенности культурного кода осваиваемого иностранного языка могут изучаться двумя основными способами: пассивным (лекционный материал и работа с аутентичными текстами) и активным (ролевые игры). Оптимальное сочетание того и другого позволяет обеспечить наилучший результат.

Материал лекций должен, как представляется, содержать общие сведения об основных принципах коммуникативной культуры страны изучаемого языка, об особенностях вербальных и невербальных средств в рамках такой коммуникации и правилах их применения в разных коммуникативных ситуациях [15; 16]. На практике ролевые игры могут также различаться по достигаемым коммуникативным целям. В случае ***общекоммуникативной*** цели можно предложить такие игры как общение за чаем или обедом в стране изучаемого языка (здесь следует знать темы, которые можно и нельзя затрагивать при такого рода общении), обращение за помощью в случае, если потерялся в городе страны изучаемого языка, заказы еды, номера в гостинице, билета на самолёт и т. д. Для ***профессионально-коммуникативных*** целей можно предложить студентам специальности PR ***«подготовить встречу с зарубежным влиятельным лицом (политиком, поп-звездой, крупным бизнесменом)»***. В этом случае в игре обсуждению подлежит не только то, как организовать график посещения этим лицом России, но и правила встречи, организация пресс-конференции с ним, правильная организация бизнес-ланча и банкета с ним/ней. Культурные аспекты коммуникации на вербальном уровне (допустимая тематика общения, принципы соблюдения необходимого общего тона встречи) должны быть проработаны студентами наряду с невербальными её аспектами: особенностями восприятия цвета одежды (в некоторых странах определённые цвета ассоциируются с положительными или отрицательными концептами), меню (не только важно знать, что подойдёт гостю в плане общих его особенностей, но и что приемлемо в культуре его страны), украшение цветами и т. д. Подготовительный этап может занять 4–5 занятий и иметь форму дискуссии, а основной, занимающий примерно занятия 3–4, представляет собой непосредственное интерактивное общение со «звездой». Можно использовать маску или электронный образ изучаемого лица, так игра будет интереснее. В результате игры у учащихся не только расширяется сознание относительно понимания лингвокультурных аспектов коммуникации, но и остаётся очень позитивное постощущение, что повышает их мотивацию к изучению языка [9; 17].

Ролевая игра как средство психологической релаксации

Помимо обучающей в плане освоения лингвистических навыков, ролевая игра может оказаться крайне полезной в формировании позитивных личностных установок как в отношении изучения иностранного языка, так и в более широком плане. Одним из наиболее широко известных негативных моментов, возникающих при выходе учащихся на спонтанную коммуникацию, особенно с носителями иностранного языка, является так называемая «языковая тревожность» [18; 19]. Предлагаемая Е.В. Стакановой смыслообразующая траектория обучения иностранному языку предполагает активное использование ролевых игр как средства формирования индивидуального смысла изучения иностранного языка учащимся, так как с их помощью создаётся групповая среда, стимулирующая потребность в коммуникации на иностранном языке, расширении словарного запаса и в целом повышающая общую мотивацию к изучению иностранного языка. Создаваемая преподавателем доброжелательная атмосфера в группе позволяет учащемуся снять страх сделать ошибку, сосредоточиться собственно на процессе общения, а при выходе на коммуникацию с носителем иностранного языка ещё раз убедиться, что даже при наличии речевых ошибок эффективная коммуникация может иметь место, и никто не принизит его личностную оценку [18].

Наряду с языковой тревожностью эффективной коммуникации может мешать отсутствие навыка выстраивания эффективной коммуникативной кооперации. Причины такого явления могут быть как лингвистическими (отсутствие достаточных знаний в области лексики и грамматики), так и психологические (повышенная сензитивность в коммуникации, особенности темперамента и мышления). Ролевые игры, содержащие задания на обсуждение проблемных ситуаций, могут способствовать как пополнению лексического запаса обучающихся выражениями и лексическими единицами, способствующими презентации и отстаиванию своей точки зрения, выстраиванию аргументации и психологически корректному выдвижению контраргументов, так и формированию общей стратегии поведения в ситуациях, предполагающих дискуссию, спор или конфликт, обучение методам ведения толерантной коммуникации и сохранения психологической целостности при активной и агрессивной атаке в процессе коммуникации [20].

При подготовке ролевой игры, направленной на достижение адекватного реагирования в процессе речевой коммуникации, снижение тревожности, связанной с риском уязвления самооценки коммуникантов, нужно учитывать тип целеполагания изучения иностранного языка. Если цели находятся в области решения ***общекоммуникативных*** задач, то тематика, сценарий, набор ролей и лексико-грамматические конструкции, закрепляющиеся в ходе игры, должны коррелировать с этими целями. В этом случае тематика игр может быть следующая: ***«Обсуждение места семейного отдыха»***, ***«Дискуссия о выборе ВУЗа и профессии в семье»***, ***«Подбор плей-листа или дресс-кода для тематической вечеринки»***. Также могут обыгрываться и конфликтные ситуации ***«Конфликт по поводу громкой музыки с соседями по общежитию»*** [9], ***«Спор по поводу невыполнения обязанностей»*** и др. На подготовительном этапе в играх подобного типа следует ознакомить учащихся с лексико-грамматическими конструкциями, обеспечивающими презентацию аргументов и контраргументов, средствами снижения эмоциональности в конфликтах и правильного использования эмотивных структур в речи при ситуации спора или конфликта. Также необходимо познакомить учащихся с культурой ведения дискуссии и спора в иной лингвокультуре, стратегиями достижения максимально выгодного результата для себя, не разрушая личностную структуру оппонента. В процессе проведения игры преподавателю следует обращать внимание не только на корректность употребления языка в процессе коммуникации, но и на уместность и культурную обусловленность применения коммуникантами невербальных средств коммуникации, а также наблюдать за доминирующими стратегиями поведения учащихся в ситуации спора, дискуссии или конфликта. Это вызвано тем, что до тех пор, пока корректная культурно обусловленная стратегия ведения спора на иностранном языке ещё не усвоена коммуникантами, они склонны проявлять в общении свои естественные поведенческие стратегии, что может дать преподавателю массу полезной информации о том, как следует выстраивать индивидуальное взаимодействие с каждым из обучающихся, как это отразить в содержании обучения. Также это может позволить преподавателю помочь скорректировать речевое поведение учащихся в конфликтных и дискуссионных ситуациях.

Для целей ***специально-коммуникативного*** изучения иностранного языка можно предложить следующие игры: «Телефонный звонок поставщику оборудования по поводу некорректной поставки или низкого качества товара», «Решение проблем, связанных с аварийной ситуацией на производстве», «Трудовой спор, вызванный нарушением дисциплины сотрудника» и др. В этом случае, наряду с активацией знаний учащихся в области терминологии изучаемой специальности, следует ознакомить их с особенностями делового стиля общения и употребляемыми в этом случае речевыми клише. Продуктивно заранее обсудить с учащимися примерный тезаурус ***«решения производственной проблемной ситуации на иностранном языке».*** В процессе проведения занятия следует оценить не только владение учащимися лингвистическими и экстралингвистическими навыками, но и адекватность и эффективность решения, принятого в результате разрешения спорной ситуации.

Технические средства обучения для ролевых игр

При проведении ролевых игр необходимо использование различных технических средств и информационных носителей для обеспечения наилучшего результата от использования данного методического приёма изучения иностранного языка. В число таких средств входят карточки с лексическими единицами (терминами); видеопрезентации реалий, обозначаемых терминами (видеофильм или слайд-шоу); средства погружения в реальность изучаемого языка (программные продукты VR и AR), средства видеофиксации. На последних двух остановимся подробнее.

Погружение в иноязычную реальность не только делает процесс игры интереснее, но и способствует лучшему запоминанию изучаемых языковых структур за счёт дополнительной активации участков мозга, обеспечивающих ассоциирование речевого материала с лингвокультурным контекстом, а также снимает языковую тревожность при коммуникации на иностранном языке. Средства видеофиксации могут быть полезны в равной мере преподавателю и учащимся. Преподаватель с их помощью может ещё раз проанализировать ход занятия, скорректировать какие-то его элементы, а также проследить речеповеденческие доминанты учащихся, что также может повлиять на повышение индивидуализации процесса обучения. Учащиеся, получив на руки видеозанятия, могут самостоятельно отследить свои речевые и коммуникативные ошибки, невербальный аспект поведения и т. д. В обоих случаях применение видеофиксации способствует повышению уровня саморефлексии преподавателя и учащихся над своей образовательной деятельностью, что может способствовать её значительному улучшению.

Как видно из вышесказанного, проведённое исследование достигло поставленной цели, а именно: наглядно доказан мультицелевой характер применения ролевой игры на занятиях по иностранному языку, что может стать средством раскрытия научного потенциала других исследователей в области педагогики, заинтересованных в формировании комплексных навыков обучающихся в образовательном процессе.

Вместе с тем доказана значимость ролевой игры как метода обучения иностранному языку, который может в значительной мере повысить эффективность этого процесса за счёт расширения общелингвистических, социально-культурных знаний учащихся, формирования у них положительной мотивации в отношении изучения языка и осознанного отношения к себе как субъектам образовательного процесса. В результате применения ролевых игр у обучающихся формируются не только лингвистические, но и экстралингвистические знания и навыки, которые могут пригодиться им в широком спектре деятельностей, причём не только в рамках иноязычной лингвокультуры. Речь идёт о формировании позитивной «Я-концепции» учащихся, обучении их продуктивным психологическим и коммуникативным стратегиям речевого взаимодействия (особенно в ситуации конфликта), способам эффективной самопрезентации и аргументации позиции.

Разумеется, говорить о ролевой игре как о единственном методе повышения эффективности изучения иностранного языка неприемлемо. Однако в сочетании с традиционными методами и при использовании технических средств он может дать очень хорошие результаты. Разработка более сложных комплексных образовательных стратегий, комбинирующих ролевые игры с другими видами обучающей деятельности на занятиях, может составить предмет дальнейших педагогических исследований. Однако приведённый выше набор коммуникативных заданий и стратегий выстраивания занятий может предоставить преподавателям активный практический инструментарий для повышения эффективности работы на занятиях по иностранному языку уже сейчас.

Библиографический список

1. *Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Издательство ААЭП, 2004; Ч. 2.
2. Горбина М.А. Иностранный язык как составляющий фактор конкурентоспособности современного специалиста. *Молодой учёный*. 2016; № 10 (114): 10202–10204.
3. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Роль иностранного языка в формировании современного специалиста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 2 (75): 212–214.
4. Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость. *Молодой учёный*. 2016; № 5 (109): 676–679.
5. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования.* Минск: Лексис, 2003.
6. Андрианова Ю.Г. Особенности применения метода дискуссии при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: УНПЦ «Издательство УГНТУ», 2023: 93–100.
7. Фоминых В.М. *Ролевая игра при обучении английскому языку:* методическое пособие для преподавателей. Красноуфимск: Издательство «Объединение Лагран», 2008.
8. Waters B. “A part to play”: The value of role-play simulation in undergraduate legal education. *Law Teacher.* 2016; № 50 (2): 172–194.
9. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017; Т. 11, № 4: 82–92.
10. Безруких М.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
11. Christopher E.M., Smith L.E. Shaping the content of simulation/games. *Simulation, gaming, and language learning.* New York: Newbury House, 1990: 47–54.
12. Зиятдинова Н.А., Швайко И.В. Проектный метод как средство формирования иноязычной компетенции. *Язык как идентификационный код культуры:* материалы научно-практической конференции. Уфа: УГНТУ.2018: 43–46.
13. Андрианова Ю.Г. Проектное обучение в рамках преподавания гуманитарных дисциплин в техническом ВУЗе. *Педагогическое образование*. 2023; Т. 3, № 26: 7–14.
14. Андрианова Ю.Г., Кожевникова А.И. Применение методики проектной деятельности при обучении профессиональному иностранному языку студентов специальности «Реклама и связи с общественностью». *Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: УГНТУ, 2020: 105–118.
15. Медведева А.В. Реализация речеповеденческого кода при выражении критического суждения. *Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: УНПЦ «Издательство УГНТУ», 2023: 35–40.
16. Носова О.Е. Лингвокультурные аспекты публичного дискурса. *Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: УНПЦ «Издательство УГНТУ», 2023: 40–44.
17. Швайко И.В., Зиятдинова Н.А., Валова Ю.В. Применение интерактивных и игровых методов в преподавании аспекта «Деловая переписка» («Электронное письмо») в рамках курса «Иностранный язык» в ВУЗе. *Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа. УГНТУ, 2020: 90–98.
18. Стаканова Е.В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 3.
19. Зверева Л.И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути её преодоления при изучении иностранного языка в ВУЗе. *Вестник педагогического университета.* 2022; № 6-2 (101): 56–65.
20. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку для развития «мягких» навыков студентов. *Человек и образование*. 2020; Выпуск 1 (62): 52–56.

References

1. *Modernizaciya vysshej shkoly: obespechenie kachestva professional’nogo obrazovaniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel’stvo AA`EP, 2004; Ch. 2.
2. Gorbina M.A. Inostrannyj yazyk kak sostavlyayuschij faktor konkurentosposobnosti sovremennogo specialista. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 10 (114): 10202-10204.
3. Hramova Yu.N., Hajrullin R.D. Rol’ inostrannogo yazyka v formirovanii sovremennogo specialista. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 2 (75): 212-214.
4. Zaharova E.A. Kommunikativnoe obuchenie inostrannomu yazyku i ego prakticheskaya znachimost’. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 5 (109): 676-679.
5. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul’tur: posobie dlya uchitelej uchrezhdenij, obespechivayuschih poluchenie obschego srednego obrazovaniya.* Minsk: Leksis, 2003.
6. Andrianova Yu.G. Osobennosti primeneniya metoda diskussii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe. *Mezhkul’turnaya kommunikaciya v obrazovatel’nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UNPC «Izdatel’stvo UGNTU», 2023: 93-100.
7. Fominyh V.M. *Rolevaya igra pri obuchenii anglijskomu yazyku:* metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej. Krasnoufimsk: Izdatel’stvo «Ob`edinenie Lagran», 2008.
8. Waters B. “A part to play”: The value of role-play simulation in undergraduate legal education. *Law Teacher.* 2016; № 50 (2): 172-194.
9. Chudajkina G.M., Loginova N.Yu., Kostovarova V.V. Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam: teoriya i praktika. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa*. 2017; T. 11, № 4: 82-92.
10. Bezrukih M.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar’.* Moskva: Bol’shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
11. Christopher E.M., Smith L.E. Shaping the content of simulation/games. *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House, 1990: 47-54.
12. Ziyatdinova N.A., Shvajko I.V. Proektnyj metod kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kompetencii. *Yazyk kak identifikacionnyj kod kul’tury:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGNTU.2018: 43-46.
13. Andrianova Yu.G. Proektnoe obuchenie v ramkah prepodavaniya gumanitarnyh disciplin v tehnicheskom VUZe. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; T. 3, № 26: 7-14.
14. Andrianova Yu.G., Kozhevnikova A.I. Primenenie metodiki proektnoj deyatel’nosti pri obuchenii professional’nomu inostrannomu yazyku studentov special’nosti «Reklama i svyazi s obschestvennost’yu». *Mezhkul’turnaya kommunikaciya v obrazovatel’nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGNTU, 2020: 105-118.
15. Medvedeva A.V. Realizaciya rechepovedencheskogo koda pri vyrazhenii kriticheskogo suzhdeniya. *Mezhkul’turnaya kommunikaciya v obrazovatel’nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UNPC «Izdatel’stvo UGNTU», 2023: 35-40.
16. Nosova O.E. Lingvokul’turnye aspekty publichnogo diskursa. *Mezhkul’turnaya kommunikaciya v obrazovatel’nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UNPC «Izdatel’stvo UGNTU», 2023: 40-44.
17. Shvajko I.V., Ziyatdinova N.A., Valova Yu.V. Primenenie interaktivnyh i igrovyh metodov v prepodavanii aspekta «Delovaya perepiska» («`Elektronnoe pis’mo») v ramkah kursa «Inostrannyj yazyk» v VUZe. *Mezhkul’turnaya kommunikaciya v obrazovatel’nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa. UGNTU, 2020: 90-98.
18. Stakanova E.V. Yazykovaya trevozhnost’ i bar’ery pri izuchenii inostrannogo yazyka: motivacionno-smyslovaya interpretaciya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 3.
19. Zvereva L.I. Issledovanie problemy yazykovoj trevozhnosti i puti ee preodoleniya pri izuchenii inostrannogo yazyka v VUZe. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 6-2 (101): 56-65.
20. Calikova I.K., Pahotina S.V. Ispol’zovanie rolevyh igr na zanyatiyah po inostrannomu yazyku dlya razvitiya «myagkih» navykov studentov. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; Vypusk 1 (62): 52-56.

Статья поступила в редакцию 18.04.25

УДК 378.147.34 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-44-48

***Boyko E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA (Novosibirsk, Russia), E-mail: boyko-en@ranepa.ru*

SITUATIONAL TASK AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG LAW POSTGRADUATES IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC TEACHING. Currently, the issue of forming general professional competencies through the integration of interdisciplinary connections is becoming increasingly relevant. This is due to the increasing demand for highly competent personnel in the labor market who critically and systematically deal with challenges and analyse professional tasks, as well as adapt to nonstandard situations. The article examines the application of situational tasks by Law postgraduates in English classes as a part of professionally oriented teaching at a university. The survey aims at identifying the most effective means of developing general professional competencies among Law postgraduates is conducted. The article demonstrates the experience of constructing and solving situational tasks and their further evaluation. Indicators and criteria for designing and solving situational tasks have been developed. According to the research, the

majority of the respondents have demonstrated positive experience in handling situational tasks and willingness to solve problems in their professional activity. In the author's opinion, the design and application of situational tasks among Law postgraduates in foreign language classes are supposed to have a positive effect on their professional development.

Key words: **situational task, interdisciplinary integration, general professional competencies, Law postgraduate, professional activity, quasi-professional activity, professionally oriented teaching, level of general professional training**

***Е.Н. Бойко**, канд. пед. наук, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: boyko-en@ranepa.ru*

СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-ЮРИСТОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время всё более актуальным становится вопрос формирования общепрофессиональных компетенций посредством интеграции междисциплинарных связей. Это обусловлено возрастающим спросом на высококвалифицированных специалистов на рынке труда, обладающих способностью к критическому и системному анализу профессиональных задач, а также к адаптации в нестандартных ситуациях. Автором рассматривается применение ситуационных задач магистрантами-юристами на занятиях английского языка в рамках профессионально ориентированного обучения в вузе. В рамках исследования был проведен опрос, направленный на выявление наиболее эффективного средства формирования общепрофессиональных компетенций у магистрантов-юристов. В статье представлен опыт конструирования и решения ситуационных задач с их дальнейшим оцениванием, разработаны показатели и критерии конструирования и решения ситуационных задач. В результате проведенного исследования большая часть респондентов продемонстрировала положительный опыт работы с ситуационными задачами и готовность решать задачи в профессиональной деятельности. Автор полагает, что конструирование и применение ситуационных задач обучающимися на занятиях по иностранному языку положительно влияют на развитие профессиональных интересов.

Ключевые слова: **ситуационная задача, междисциплинарная интеграция, общепрофессиональные компетенции, магистрант-юрист, профессиональная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, профессионально ориентированное обучение, уровень общепрофессиональной подготовки**

Актуальность исследования продиктована необходимостью формирования у будущих специалистов общепрофессиональных компетенций в рамках установления междисплинарных связей.

В современных условиях высшего образования данный феномен становится очевидным в связи с высоким спросом на рынке труда высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, способных критически и системно решать профессиональные задачи и ситуации, а также формировать правовую культуру, что, в свою очередь, выражается в целевой ориентации в рамках профессиональной подготовки будущих юристов [1–7]. Более того, требуется нестандартный подход к выработке у обучающихся магистратуры по направлению подготовки «Юриспруденция» практических навыков и умений в применении их профессиональных знаний, например, административно-правовых норм, нормативно-правовых актов, законодательных актов. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция, утвержденный Приказом Министерства науки и высшего образования РФ, предусматривает формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у выпускников программы обучения [2].

В образовательном стандарте по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция прописано, что обучающийся должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями: способностью анализировать нестандартные ситуации правоприменительной практики и предлагать оптимальные варианты их решения; способностью письменно и устно аргументировать правовую позицию по делу, в том числе в состязательных процессах [3, с. 10]. Магистрантов готовят к научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе исходя из кадровых потребностей организаций и общества в целом, поэтому в данном случае следует указать на необходимость интеграции дисциплин («Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности», «Информационное право», «Правовое обеспечение муниципального миротворчества» и др.) в образовательном процессе. Данный феномен направлен на его интенсификацию и формирование целостной системы знаний и умений у обучаемых. Одной из основных целей образовательных организаций является способность будущих специалистов к самостоятельному решению возникающих профессиональных задач на высоком уровне и, как следствие, подготовка таких специалистов в рамках образовательных программ [4]. Следовательно, для достижения высоких результатов в разрешении профессиональных проблем будущие специалисты должны обладать гибким умом, творческим потенциалом, критическим мышлением, системным мышлением, самостоятельностью, нести ответственность за принятые решения, владеть навыками использования инновационных технологий [5]. Одним из способов достижения вышеуказанной цели образовательных организаций является применение ситуационных задач в профессионально ориентированном обучении.

Целью исследования является теоретическое обоснование, внедрение и экспериментальная проверка результатов работы обучающихся 2 курса по программе магистратуры направления подготовки «Юриспруденция» с ситуационными задачами на занятиях иностранного языка на базе Сибирского институт управления – филиала РАНХиГС.

В соответствии с целью исследования были обозначены следующие задачи:

– выявление особенностей подготовки и проведения занятий иностранного языка с помощью ситуационных задач;

– анализ отношения обучающихся к выявлению эффективного средства формирования общепрофессиональных компетенций в рамках профессионально ориентированного обучения;

– проверка эффективности выявленного средства при его внедрении на занятиях по иностранному языку.

Научная новизна состоит в конструировании и решении ситуационных задач магистрантами-юристами по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» с целью формирования и развития общепрофессиональных компетенций.

Теоретическая значимость состоит в систематизации и анализе различных трактовок к определению понятия «ситуационная задача», разработкой показателей и критериев конструирования и решения ситуационных задач магистрантами-юристами.

Практическая значимость исследования заключается в применении и реализации полученных результатов для совершенствования педагогической практики по программам магистратуры направления подготовки «Юриспруденция».

Методы исследования: теоретической анализ научной литературы по данной проблеме, изучение и обобщение педагогического опыта, опрос, педагогический эксперимент.

Цель ситуационной задачи заключается в формировании навыков профессиональной деятельности и закреплении междисциплинарных знаний, полученных в ходе обучения. В последние годы исследователи (И.А. Калугин, Д.И. Шатов, Л.В. Мусакова, О.В. Темняткина и др.) уделяют значительное внимание проблеме применения ситуационных задач в образовательном процессе. В научной литературе существуют разные подходы к определению понятия «ситуационная задача».

Таблица 1

Подходы к определению понятия «ситуационная задача»

Авторы/Источники	Основа определения понятия «ситуационная задача»
Шатов Д.И. [6]	вид учебного задания, имитирующий ситуации, которые возможны в реальной действительности
Мусакова Л.В. [7]	средство практико-ориентированного обучения на основе необходимых конкретных предметных знаний
Национальная педагогическая энциклопедия [8]	учебная задача, сформулированная в терминах и условиях конкретной ситуации, с которой субъект обучения может встретиться на практике
Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. [9]	вид заданий, при котором обучающиеся могут осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с определенной информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка
Калугин И.А. [10]	средство практико-ориентированного обучения, предоставляющее учащемуся ряд описываемых условий, реальных или приближенных к реальным, нацеленных в итоге на решение проблемного вопроса практической направленности
Петровский А.М., Макеева А.В., Козлова И.М. [11]	творческая деятельность педагога, результат его профессионального опыта
Мартиросян С.А., Привезенцев С.А. [12]	цель, которую ставит преподаватель, основываясь на ситуационных проблемах

Анализ определений позволяет сделать вывод о том, что взгляды на подходы к определению понятия достаточно разнообразны. Однако общим является утверждение о том, что суть данного феномена в образовательном процессе предполагает практикоориентированность, нацеленность на определённо заданные условия, направленные на развитие аналитических качеств, а также интеграцию знаний и навыков теории в практику.

Поскольку применение ситуационных задач в учебном процессе вуза рассматривается в рамках профессионально ориентированного обучения, следует упомянуть технологию контекстного обучения А.А. Вербицкого, в котором указываются три основные формы деятельности обучающихся. Была сделана попытка авторского наполнения форм деятельности:

1. Учебная деятельность академического типа / пропедевтическая (лекции и семинары по дисциплинам: иностранный язык в сфере профессиональной деятельности, цифровое право, корпоративное право, информационное право, проблемы служебного права и т. д.).

2. Квазипрофессиональная (дебаты, диспуты, малые группы сотрудничества, мозговой штурм, ситуационные задачи, эссе, ролевые игры, проектная деятельность, снежный ком и т. д.).

3. Учебно-профессиональная (прохождение производственной практики, написание и защита курсовых и дипломных проектов, участие в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах, грантах и т. д.) [13].

По мнению Налиткиной О.В., профессионально ориентированное обучение предполагает наличие профессиональной направленности как содержания учебных материалов, так и деятельности, способствующей формированию профессиональных умений и навыков [14]. Никифоров С.В. полагает, что для успешной карьеры современному специалисту необходимо не только знание иностранного языка в целях успешной коммуникации и его применение в ситуациях профессиональной деятельности, но и умение эффективно взаимодействовать с представителями иных правовых культур [15]. Таким образом, суть профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его междисциплинарности и направлена на отбор содержания учебных ресурсов с целью получения профессиональных знаний, необходимых для формирования профессионально значимых качеств личности (флексивность, внимательность, целеустремлённость, настойчивость, самоконтроль).

На входном этапе исследования среди 72 магистранта 2 курса обучения по направлению подготовки «Юриспруденция» на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС был проведен опрос, который продемонстрировал отношение магистрантов-юристов к различным формам и видам заданий в рамках междисциплинарных занятий, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций в профессионально ориентированном обучении. При выборе форм и видов заданий автор ориентировался на учебный план и рабочие программы дисциплин по программе магистратуры направления подготовки «Юриспруденция», в которых были указаны следующие: кейс, ситуационная задача, эссе, диспут, опрос, дебаты, контрольный срез знаний, коллоквиум и ролевая игра. По мнению обучающихся, практически все методы в разном процентом соотношении позволяют сформировать способности к осуществлению анализа нестандартных ситуаций в правовом поле и являются наиболее оптимальными вариантами решения подобных ситуаций в рамках профессионально ориентированного обучения.

76% обучающихся считают, что именно ситуационные задачи и их решение позволяет приобрести практические навыки и интенсифицировать профессиональные знания в учебном процессе. По мнению респондентов, благодаря решению реальных ситуационных задач и воспроизведению процессов в деятельности юриста появляется более точное ожидание от будущей профессии, а соотнесение теории с практикой положительно влияет на приобретение опыта в профессиональной деятельности. Более того, коммуникация, командная работа и решение поставленных задач также являются необходимыми навыками в профессии юриста. У 20% респондентов вызвало затруднение утверждение о том, что междисциплинарные занятия, тем более иностранный язык, являются необходимым условием, способствующим эффективному усвоению учебного материала.

Исходя из результатов опроса, следует отметить важность активизации учебной деятельности вуза через применение и решение ситуационных задач на занятиях иностранного языка, а также их конструирование обучающимися. Конструирование и выполнение ситуационных задач на иностранном языке преследует цель закрепить междисциплинарные теоретические знания, помочь обучающимся успешно усвоить наиболее важные практические вопросы отдельных дисциплин, выработать профессиональные навыки для разрешения практических задач и спорных ситуаций, сформировать представление о практической реализации решений задач в профессиональной деятельности.

Берем смелость утверждать, что применение ситуационных задач магистрантами-юристами в профессионально ориентированном обучении на занятиях иностранного языка предполагает решение следующих задач:

Таблица 2

Пример оформления ситуационной задачи магистрантами и ее решение

Примеры ситуационных задач	Решение задачи магистрантами
1. The main idea of the article is that actor Rhys Richards claims that the London police used a pepper spray when he was on his way home. In this article, the author touches upon the current problem of police officers exceeding their authority. The abuse of the authority by the US police is the actions of law enforcement officers that go beyond their legitimate rights and duties. It is extremely difficult in the United States even for a prosecutor to accuse a police officer of exceeding their authority due to a number of factors. Nevertheless, the following mechanisms exist in order to combat the police abuse of authority: – filing complaints with the internal investigation departments of police departments; – contacting the U.S. Department of Justice; – civil lawsuits under Section 42 U.S.C. § 1983; – criminal prosecution of officers under Federal Law 18 U.S.C. § 242	1. According to the independent study police officers are not charged in 98% of all cases. According to the U.S. Department of Justice, about 26,000 complaints of police misconduct are received annually. About 36% of cases of abuse of authority are related to insufficient police officers training. Every year, US police officers kill about a thousand people. The Anti-Repression Foundation fully supports the calls of American human rights activists to urgently reform the US police system to save civilians' lives and solve the problem of police violence. To solve the existing problem, I do believe it is necessary to tighten police officers' responsibility for exceeding their authority. The existing instructions for police officers are also crucial to amend. One should impose stricter rules on the medical commission for police officers
2. The main point of this article is to show readers a real life example of a person being wrongfully 'unlawfully arrested' at the scene of a crime. An illustrative example is that of actor Rhys Richards, who said that he was thrown to the ground during a police chase in Fulham. The incident occurred when two men jumped out of a car and it was the actor who saw them and pointed out to the police the direction in which they fled. Despite the actor's statement, the officer shouted at Richards that he was under arrest and 'demanded' he get on the ground. During the unreasonable arrest, the actor calmly explained that he was an entertainer and was returning from his show, but these statements did not influence the police officers' decision to arrest him. Brenda Edwards, the director of the musical Hairspray, states that Richards was 'subjected to racial discrimination and violence.' It is worth noting that no single law can be named as the source of legal regulation of detention and arrest in the United Kingdom, as several laws regulate these procedures at once	2. Addressing the problem of wrongful arrests by police officers in the UK, particularly in the context of crime scenes, requires a multi-faceted approach. Here are some potential solutions to improve the accuracy of arrests, protect people's rights and increase police accountability: 1. Enhanced training for officers – Cultural Sensitivity and Bias Training: Implementing ongoing training programmes on unconscious bias, cultural sensitivity, and community relations can help officers make more informed decisions when assessing suspects near a crime scene. – Scenario-based training: Incorporating real-life scenarios into police training to help officers sensitively and effectively recognise and address potential wrongful arrest situations. 2. Improved communication and coordination – Clear suspect identification protocols: Developing clear suspect identification protocols, including the use of sketches, witness statements, and descriptions, can help ensure that arrests are made based on evidence rather than assumptions. – Command structures at the scene: Improved coordination among officers at the scene can reduce errors in judgement and communication by ensuring that all available information is considered before an arrest is made. 3. Legal and procedural reforms – Reviewing arrest protocols: Reviewing existing rules on arrests at the scene of an offence to ensure their fairness and impartiality, incorporating best practices from other jurisdictions where appropriate. – Judicial oversight: Strengthening the role of the courts in scrutinising the reasons for arrests, particularly in cases where wrongful arrest claims are made, can act as a deterrent to reckless actions by police officers

1. Повышение уровня мотивации изучения иностранного языка посредством междисциплинарности.

2. Развитие критического мышления и осознание себя компетентным специалистом в профессиональном сообществе.

3. Формирование образа успешного специалиста, обладающего необходимыми знаниями, умениями, навыками и готовыми решать нестандартные ситуации в правовом поле.

Также считаем, что ситуационные задачи логично вписываются в профессионально ориентированное обучение в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности», являясь эффективным средством формирования общепрофессиональных компетенций будущих выпускников, и предполагают реализацию квазипрофессиональной деятельности на занятиях иностранного языка. В данном случае язык рассматривается не как самоцель, а лишь носит прикладную направленность в профессиональной составляющей процесса обучения магистрантов-юристов.

Для лучшего закрепления пройденного теоретического материала путем междисциплинарных занятий, а также через взаимодействие участников образовательного процесса конструирование и решение ситуационных задач в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» происходит следующим образом:

1. Обобщение магистрантами теоретического материала по изучаемым темам Criminal Law (Уголовное право), Intellectual Property Law (Право интеллектуальной собственности), Company Law (Корпоративное право), Litigation and Arbitration (Судебный процесс и арбитраж) и т. д. через интерактивные формы обучения: мозговой штурм, малые группы сотрудничества, снежный ком, крокодил и т. д. Подобная деятельность демонстрирует степень подготовленности обучающихся к процессу формирования общепрофессиональных компетенций, уровень языковой подготовки в рамках профессионально ориентированного обучения.

2. Поиск актуальных газетных статей, соответствующих профессиональной тематике. Магистрантам дается список актуальных статей из разных газетных и журнальных источников The Economist, The Guardian, The Sun, The Washington Post, The Forbes с их рандомным выбором. На данном этапе обучающиеся выбирают одну статью. Задание выполняется как в группе, так и индивидуально.

3. Чтение газетных статей и работа с глоссарием профессионально-ориентированной тематики. Лексические единицы и коллокации вносятся обучающимися на сервис Quizzlet для их отработки через составление карточек, способствующих лучшему запоминанию лексики. Данный сервис позволяет запоминать и закреплять информацию через повторение в виде карточек, игр, тестов, которая связана одной темой.

4. Представление ситуационной задачи группе на иностранном языке. Исходя из прочитанной статьи, магистранты, работая в малых группах сотрудничества (внутриучебных группах – 3–4 человека) или индивидуально, выделяют проблемную ситуацию в тексте и оформляют ее в ситуационную задачу с последовательным алгоритмом решения: формулирование проблемы (до 5 предложений), актуальность и разрешимость задачи; составление плана действий решения задачи в соответствии с выбранным вариантом на правовом уровне; выносимая оценка каждой внутриучебной группой решения ситуационной задачи в соответствии с показателями и критериями. Для более детального понимания этапа необходимо привести пример. Две группы обучающихся случайным образом выбрали одну и ту же статью Actor claims Met police pepper-sprayed him after returning home from a show из англоязычной газеты The Guardian от 17 сентября 2024г. (https://www.theguardian.com/uk-news/2024/sep/17/actor-claims-met-police-pepper-sprayed-him-after-returning-home-from-a-show), представили свои варианты конструирования ситуационной задачи и пути ее решения. В процессе представления одинаковых задач разными внутриучебными группами или отдельными студентами четко прослеживается положительная динамика сформированности общепрофессиональных компетенций в правовом поле. Часто уровень языковой подготовки страдает из-за наличия лексико-грамматических и фонетических ошибок, но стоит помнить, что иностранный язык на данной ступени образования носит прикладной характер и не является целевой установкой в освоении образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности». В табл. 2 продемонстрирован уровень языковой подготовки магистрантов, применение их межпредметных знаний в области определенной отрасли права, качество представления ситуационной задачи учебной аудитории.

5. Демонстрация решения задачи группе. Каждая ситуационная задача представляется учебной группе и затем оценивается обучающимися внутри каждой внутриучебной группы согласно показателям и критериям, обозначенным в табл. 3.

Согласно вышеприведенной табл., показатели конструирования и решения ситуационной задачи описывают высокий уровень поставленной задачи обучающимся. Сформулированные показатели и критерии позволяют разноуровнево оценить способы конструирования и пути решения задач. Некоторые критерии демонстрируют больше низкий, нежели средний уровень выполнения задания. Это говорит о недостаточной подготовленности обучающихся выявлять, формулировать и анализировать проблемные ситуации, слабо развитой ориентации выбора и анализа информационных ресурсов, об отсутствии активной позиции в дискуссии, т. е. обмене мнениями между обучающимися и рассмотрении решения ситуации с разных углов. Тем не менее обучающиеся по программе магистратуры направления подготовки «Юриспруденция» активно выполняют подобный вид деятельности, что позволяет говорить об их готовности решать профессиональные задачи и реализовывать данные решения в разных отраслях права.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что конструирование и решение ситуационных задач магистрантами включает как сильные, так и слабые стороны. К первым следует отнести нестандартной подход к решению, определяющий возможность использования разных вариантов решения задач в зависимости от профессиональных знаний и областей права, привлечение для решений и анализа задачи межпредметных знаний, обоснование способа решения задачи. Среди слабых сторон можно выделить отсутствие дополнительного времени на решение ситуационной задачи, исходя из уровня подготовленности обучающегося; уровень сложности ситуационной задачи может не соответствовать уровню подготовки.

Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что комплексное изучение дисциплин, затрагивающих разные отрасли права, формирует у будущих юристов полное понимание особенностей правовой системы Российской Федерации и европейских стран, а также демонстрирует их языковой уровень, что является немаловажным в современных условиях повышенного рыночного спроса на высококвалифицированных специалистов. Следует отметить, что вне-

Таблица 3

Показатели и критерии конструирования и решения ситуационной задачи

Показатели и критерии конструирования и решения ситуационной задачи	Уровень выполнения, баллы, %		
	Высокий (3 балла)	Средний (3 балла)	Низкий (3 балла)
Актуальность и значимость проблемы в правовом поле (%)			
1. Развитие навыков применения уже имеющихся межпредметных знаний	63	16	21
2. Развитие навыков выявления и анализа ситуации	78	7	15
3. Формирование информационной базы решения проблемы	79	13	8
Качество конструирования ситуационной задачи (%)			
4. Формулировка проблемы/проблемной ситуации	77	10	13
5. Анализ проблемы	74	11	15
6. Доступность изложения (уровень знания профессиональной терминологии при изложении ситуации)	68	17	15
Качество решения ситуационной задачи (%)			
8. Способность выделять основные условия решение поставленной проблемы	67	19	14
9. Способность уточнять знания для анализа ситуации с учетом междисциплинарности	59	22	19
10. Способность систематизировать решение проблемы с учетом междисциплинарности	57	27	16
11. Способность обосновать решение проблемы	69	16	15
12. Анализ информационных ресурсов	72	11	17
Коммуникативная культура (%)			
13. Качество устной презентации решения задачи	64	20	16
14. Участие в дискуссии	63	16	21

дрение ситуационных задач в профессионально ориентированное обучение на занятиях по иностранному языку положительно влияет на освоение образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Юриспруденция» в целом и развитию общепрофессиональных компетенций в частности, подготавливает будущих специалистов к решению подобных случаев в дальнейшей практике, а также позволяет самостоятельно находить решения сложных ситуаций через конструирование и выполнение ситуационных задач, что позволяет обучающимся развивать общие, профессиональные и междисциплинарные знания и навыки.

В рамках настоящего исследования поставленная цель достигнута, а обозначенные задачи выполнены в полном объеме. Теоретическая значимость исследования видится, как было отмечено выше, в рассмотрении трактовок к определению понятия «ситуационная задача», разработке показателей и критериев конструирования и решения ситуационных задач. Практическая значимость состоит в возможности дальнейшего эффективного использования разработанных материалов в учебно-познавательной деятельности будущих юристов. Опираясь на проведенное исследование, необходимо подчеркнуть перспективы работы, направленные на совершенствование уровня языковой и общепрофессиональной подготовки через метод кейсов и более глубокое изучение показателей и критериев с учетом возможных последствий на уровне квазипрофессиональной деятельности и рисков на уровне будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ахметова А.Т. *Развитие конкурентоспособности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки в вузе: на примере бакалавриата.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2022.
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция.* Приказ Минобрнауки России от 25.11.2020 N1451 (зарегистрирован в Минюсте России 09.03.2021, № 62681). Available at: https://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/mag/ФГОС_ВО_40.04.01_Юриспруденция_25.11.2020.pdf
3. *Приказ об утверждении образовательного стандарта по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция:* от 08.08.24 г. № 1-13783. Available at: https://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/mag/Приказ%20№01-13783-24_ЮК.pdf
4. Власов Н.А. Ситуационные задачи в подготовке преподавателей высшей школы. *ModernScience*. 2021; № 6-1: 355–358.
5. Темняткина О.В. Компетентностная оценка образовательных результатов обучающихся СПО при решении ситуационных задач. *Вопросы педагогики*. 2021; № 6-2: 184–192.
6. Шатов Д.И. Применение ситуационного метода обучения на уроках ОБЖ в школе. *Инновационная наука.* 2024; № 4-1: 228–230.
7. Мусакова Л.В. Ситуационная задача как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников. *Калининградский вестник образования.* Научно-методический электронный журнал. 2021; № 4 (12): 67–75. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2021/24dec2021/ kvo408/
8. *Ситуационная задача*. Available at: http://didacts.ru/termin/situacionnaja-zadacha.html
9. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Совершенствование коммуникативных навыков с использованием ситуационных заданий в практике преподавания русского языка как иностранного в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 3 (36): 227–231.
10. Калугин И.А. Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач. *Гуманитарные науки*. 2023; № 3 (63): 91–95.
11. Петровский А.М., Макеева А.В., Козлова И.М. Конструирование и применение ситуационных задач в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 123–125.
12. Мартиросян С.А., Привезенцев С.А. Ситуационный метод обучения в преподавании дисциплин юридических направлений как фактор формирования нравственных ценностей у студентов. *Гуманизация образования.* 2023; № 3: 185–193..
13. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
14. Налиткина О.В. Современные подходы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в ракурсе формирования основ профессиональной идентичности в высшей школе. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2024; № 6 (144). Available at: https://research-journal.org/archieve/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.29. DOI: 10.60797/IRJ.2024.144.29
15. Никифоров С.В. *Формирование правовой культуры будущего юриста-международника в процессе обучения в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2022.

References

1. Ahmetova A.T. *Razvitie konkurentosposobnosti buduschego yurista v processe professional'noj podgotovki v vuze: na primere bakalavriata*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2022.
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 40.04.01 Yurisprudenciya.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 25.11.2020 N1451 (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 09.03.2021, № 62681). Available at: https://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/mag/FGOS_VO_40.04.01_Yurisprudenciya_25.11.2020.pdf
3. *Prikaz ob utverzhdenii obrazovatel'nogo standarta po napravleniyu podgotovki 40.04.01 Yurisprudenciya:* ot 08.08.24 g. № 1-13783. Available at: https://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/mag/Prikaz%20№01-13783-24_YuK.pdf
4. Vlasov N.A. Situacionnye zadachi v podgotovke prepodavatelej vysshej shkoly. *ModernScience*. 2021; № 6-1: 355-358.
5. Temnyatkina O.V. Kompetentnostnaya ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayuschihsya SPO pri reshenii situacionnyh zadach. *Voprosy pedagogiki*. 2021; № 6-2: 184-192.
6. Shatov D.I. Primenenie situacionnogo metoda obucheniya na urokah OBZh v shkole. *Innovacionnaya nauka.* 2024; № 4-1: 228-230.
7. Musakova L.V. Situacionnaya zadacha kak instrument formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2021; № 4 (12): 67-75. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2021/24dec2021/ kvo408/
8. *Situacionnaya zadacha*. Available at: http://didacts.ru/termin/situacionnaja-zadacha.html
9. Rubcova E.V., Devdariani N.V. Sovershenstvovanie kommunikativnyh navykov s ispol'zovaniem situacionnyh zadanij v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 3 (36): 227-231.
10. Kalugin I.A. Vzglyad na situacionnye zadachi s pozicii kejsov, kontekstnyh i tradicionnyh zadach. *Gumanitarnye nauki.* 2023; № 3 (63): 91-95.
11. Petrovskij A.M., Makeeva A.V., Kozlova I.M. Konstruirovanie i primenenie situacionnyh zadach v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 123-125.
12. Martirosyan S.A., Privezencev S.A. Situacionnyj metod obucheniya v prepodavanii disciplin yuridicheskih napravlenij kak faktor formirovaniya nravstvennyh cennostej u studentov. *Gumanizaciya obrazovaniya.* 2023; № 3: 185-193..
13. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
14. Nalitkina O.V. Sovremennye podhody v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v rakurse formirovaniya osnov professional'noj identichnosti v vysshej shkole. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2024; № 6 (144). Available at: https://research-journal.org/archieve/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.29. DOI: 10.60797/IRJ.2024.144.29
15. Nikiforov S.V. *Formirovanie pravovoj kul'tury buduschego yurista-mezhdunarodnika v processe obucheniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2022.

Статья поступила в редакцию 21.04.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-48-51

***Medvedev L.G.**, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Academic Painting and Drawing, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*
***Guo Shuhang**, postgraduate, Department of Painting, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: guo.shuhang@rambler.ru*

ABOUT ART TEACHER EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA. The article explores the potential for enhancing the level of art education in China and Russia within the integrating Russia's unique system of art education, rooted in rich cultural traditions, with China's advanced digital technologies. To examine pathways for the synergistic development of art education in both countries, a three-dimensional interactive model of "technological integration – cultural transmission – educational innovation" is constructed. Research findings indicate that Russian art education, grounded in centuries-old traditions of realistic representation, combines academic training with modern technologies such as VR/AR and other digital tools. Chinese art education integrates traditional copying techniques with foundational composition principles and theoretical analysis while actively adopting cutting-edge artificial intelligence technologies. An analysis of exemplary cases of Sino-Russian integration

reveals innovative practices in areas such as digital twins and virtual museums. The article examines integration models, including the establishment of intelligent art laboratories with cultural symbol databases, which enhance the versatility of training future art educators who combine professional literacy with creative autonomy. The study substantiates practical approaches to integrating the distinctive art education systems of China and Russia.

Key words: **Art education, integration, creativity, culture, digital technologies, intercultural collaboration, artificial intelligence**

***Л.Г. Медведев**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный педагогический университет, акад. Российской академии образования, г. Москва, E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*

***Го Шухан**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: guo.shuhang@rambler.ru*

О ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И КИТАЕ

В статье рассматриваются возможности повышения уровня художественного образования в Китае и России в контексте интеграции уникальной системы художественного образования в России с богатой культурной традицией, а также высоким уровнем современных цифровых технологий Китая. Авторы анализируют различные формы данной интеграции, включающие создание интеллектуальных художественных лабораторий с базой культурных символов. Для изучения путей синергетического развития художественного образования двух стран построена трехмерная интерактивная модель «технологическая интеграция – культурная трансляция – образовательные инновации». Результаты исследования показали, что российское художественное образование, опираясь на многовековые традиции реалистического изображения, объединяет академическую школу с современными технологиями VR/AR и другими цифровыми инструментами. Китайское художественное образование интегрирует копировальные методы изображения с основами композиции и теоретическим анализом, вместе с тем активно внедряя передовые технологии искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **художественное образование, интеграция, творчество, культура, цифровые технологии, межкультурное сотрудничество, искусственный интеллект**

Актуальность исследования обусловливается необходимостью поиска интеграционных форм и методов обучения в связи с кардинальными изменениями, происходящими в связи с внедрением в художественное образование цифровых технологий VR/AR, повлекших за собой конфликт между фундаментальной академической системой художественного обучения с ещё неапробированными методами компьютерных возможностей. Современное художественное образование в России, несмотря на стремительное внедрение цифровых технологий, основывается на достижениях многовекового опыта реалистического изображения, что позволяет эффективно формировать профессиональные художественные умения по всем специальным дисциплинам, стимулировать высокие эстетические потребности, культуру, а также развивать творческие способности студентов. В процессе художественного обучения акцентируются установки на формирование образного мышления студентов, их эстетического вкуса, стимулирование самостоятельной творческой деятельности. Вместе с тем в обучении успешно используются и цифровые технологии VR/AR, дизайн и интерактивные системы. В рамках этих курсов студенты учатся использовать цифровые технологии для художественного творчества, сочетая традиционные художественные концепции с современными технологическими достижениями, позволяющими значительно повысить эффективность учебного процесса. Сочетание классических систем обучения с инновационными достижениями сохраняет идентичность российского искусства и вместе с тем позволяет ему быть в авангарде современного изобразительного, декоративно-прикладного искусства, а также дизайна. Это обстоятельство привлекает китайскую творческую молодёжь к получению российского художественно-педагогического образования.

Китайское художественное образование делает акцент на сочетании базовой подготовки, копирования техник и теоретического обучения. Оно предлагает систематическую программу курсов, которая позволяет студентам не только овладеть базовыми навыками изображения, но и глубоко понять теоретические основы изобразительного искусства, а также заложить фундамент для освоения цифрового искусства. Используя разнообразные практические методы и онлайн-обучение, оно создает платформу для формирования профессиональных знаний и навыков студентов, достигая уровня технического понимания и системных знаний, соответствующих требованиям индустрии [1, с. 103]. Эта практическая траектория тесно связана с образовательными поисками России в области цифровой трансформации традиционных художественных техник.

Данная статья рассматривает выявление возможностей интеграции художественного образования двух стран в эпоху стремительного внедрения искусственного интеллекта в современную педагогическую практику.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании новых возможностей интеграционного обучения в формировании уникальных систем художественного образования в Китае и России.

Объект исследования – интеграционные возможности в художественном образовании и культурном пространстве России и Китая.

Задачи исследования:

– проанализировать возможные формы интеграции художественного образования Китая и России;

– выявить возможности инновационных применений технологий цифровых двойников, виртуальных музеев, AR/VR в учебном процессе;

– наметить возможные пути реализации китайско-российских совместных проектов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении потенциальных возможностей интеграции художественного образования России и Китая, развивающих традиционные методы обучения и создающих практическую основу для межкультурного сотрудничества в данной сфере.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении перспектив развития интеграционных процессов для подготовки высококвалифицированных специалистов по художественно-эстетическому воспитанию обучающейся молодёжи.

Практическая значимость исследования состоит в использовании интеграционных преимуществ в современном учебном процессе российско-китайского художественного образования, а также в организации академического диалога между учёными двух стран по интеграции образовательных программ двух стран.

Обоснование научных методов проведения данного исследования:

– анализ специальной литературы по систематизации политики художественного образования в Китае и России;

– анализ проектов сотрудничества Китая и России в сфере художественного образования, соглашений о сотрудничестве и теорий применения цифровых технологий;

– анализ глубины технологической интеграции, эффективности культурной трансляции и образовательных инноваций.

Методология исследования основывается на сравнительном анализе имеющихся источников, касающихся данной проблемы, а также существующей учебной практики:

– исследования Хэ Чэнлу и Ван Фэнлин «О путях цифрового медиаискусства в образовании по нематериальному наследию», 2024; Габидуллина «Российско-китайское образовательное сотрудничество», 2024, Ван Тинцзе, Сюй Сюанлюй «Китай, интеграция традиционного искусства + цифровые технологии», 2025;

– кейсы университетских цифровых музеев: Ван Тинцзе, Сюй Сюанлюй. «Исследование и практика путей визуализации цифровых ресурсов коллекций художественных музеев университетов», 2025; Шестаков, Билятдинов. «Виртуальный музей киберинцидентов: реальность цифровых артефактов», 2025; Лю Синь и др. «Исследование воздействия иммерсивной виртуальной среды на искусствоведческое обучение учащихся», 2022; Филатова и др. «Применение технологии дополненной реальности в образовании», 2023; Шэн Синь «Модель цифровизации музейного наследия», «Исследование применения цифрового искусства в выставочной экспозиции музеев», 2017.

Российско-китайское сотрудничество в сфере художественного образования создало двустороннюю систему культурной интеграции посредством развития институциональных платформ и разработки теоретических инноваций в процессе непрерывного культурно-образовательного диалога. В последние годы сотрудничество в области художественного образования между Китаем и Россией развивается весьма плодотворно. Благодаря таким значительным мероприятиям, как «Годы культуры Китая и России» или «Форум по художественному образованию Китая и России», две страны создали широкую платформу для межкультурного диалога. Данная модель сотрудничества, усиленная цифровыми технологиями, демонстрирует целостную эволюционную траекторию по схеме «технологическая конвергенция – культурная трансляция – образовательные инновации», способствуя переходу китайско-российского сотрудничества в сфере художественного образования от первоначального взаимодействия к глубокой интеграции.

Например, в 2024 году на форуме «Искусственный интеллект + тысячи отраслей – будущее дизайна», организованном Шаньдунским университетом искусств и дизайна, были представлены инновационные практики молодежи двух стран в области цифровых гуманитарных наук. В рамках этого академического форума была организована конференция для студентов и преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна и Шаньдунского университета искусств и дизайна. Программа конференции была посвящена вопросам искусственного интеллекта и дизайна.

Китайские студенты, в свою очередь, представили такие проекты, как «Практика художественного дизайна в эстетическом контексте традиционного нематериального культурного наследия Китая», «Практика применения модели искусственного интеллекта в дизайне деревянных новогодних картин Янцзябу», что в полной мере продемонстрировало уникальную привлекательность сочетания технологий искусственного интеллекта с традиционным культурным искусством. С помощью передовых технологий высокоточного сканирования и моделирования возможно точно фиксировать детали объектов НКН, такие как текстура, форма и цветовая гамма. Это не только сохраняет духовную сущность декоративно-прикладного искусства, но и накапливает значительные ресурсы для инновационного дизайна [2; 3], позволяя представлять культурное наследие обеих стран на цифровых платформах с повышенной точностью и качеством, что фактически реализует межъязыковую трансляцию культурных кодов.

Созданный «Центр сравнительных исследований китайского и российского изобразительного искусства» регулярно проводит совместные выставки дипломных работ и научные семинары. Успешно исследует пути сотрудничества в передовых областях, таких как цифровое искусство и межкультурные исследования, открывая новые измерения для академического обмена между студентами двух стран. Эти практики подтвердили эффективность трёхмерной модели взаимодействия «технологическая конвергенция – культурная трансляция – образовательные инновации», которая расширяет границы художественного образования, сочетая традиционную основу академического обучения с креативным мышлением, предоставляя воспроизводимую инновационную парадигму для межкультурного сотрудничества в сфере художественного образования. Такой академический обмен расширяет и углубляет возможности интеграционных процессов, закладывает когнитивную основу для последующей технологической интеграции.

Несмотря на достигнутый прогресс, в процессе трансграничного обмена данными в сфере художественного образования возникают серьёзные вызовы в области подготовки преподавателей для интеграционной работы [4; 5]. Зачастую у художников наблюдается заметный разрыв между высоким профессиональным мастерством и цифровыми компетенциями, освоением новых технологий, таких как ИИ и блокчейн. Как отмечает Центральная академия изящных искусств, преподавательский состав направления «Арт-технологии» испытывает дефицит практического опыта, что создаёт ключевое препятствие для развития специальности. Российские исследования также указывают на проблему интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс – недостаточный уровень ИИ-грамотности педагогов. В ходе опроса 194 преподавателей значительная часть опрашиваемых (36–41%) сообщила о низком уровне знаний об ИИ [6, с. 80]. Формирование цифровых компетенций у художников-педагогов позволит уверенно применять новые технологии, что является ключевым условием цифровой трансформации образования.

Вместе с тем чрезмерный акцент на цифровизации может привести к тенденции дегуманизации в художественном образовании [7, с. 3]. Например, широкое использование инструментов ИИ-рисования в значительной степени ослабляет формирование базовых умений ручного рисования у студентов. Более того, это обстоятельство исключает взаимодействие между мыслью и рукой, владеющей карандашом, что приводит к обеднению образного осмысления изображаемых объектов. Следовательно, в процессе цифровизации художественного образования важной задачей, требующей глубокого осмысления, является поиск разумного применения цифровых технологий в художественном образовании. Это позволит предотвратить обезличивание эмоционально-образной сущности художественного познания техническими возможностями искусственного интеллекта.

В эпоху, когда цифровые технологии кардинально меняют способы создания, распространения и восприятия искусства, сотрудничество в области художественного образования двух стран необходимо сосредоточить на интеграции уникальной системы российского художественного образования, основанной на практическом освоении художественно-образных начал изобразительного искусства, с древней китайской эстетической культурой.

В перспективе на уровне технологической интеграции будет целесообразным создать «Лабораторию интеллектуального искусства», которая посредством глубокой интеграции VR/AR-систем творчества и технологии цифровых двойников сформирует практическую учебную систему цифровых двойников, ориентированную на многосценарное применение искусственного интеллекта и междисциплинарную интеграцию [8, с. 244]. Данная система будет уделять особое внимание исследованию механизмов цифровой трансформации традиционных художественных форм и путей их культурной интерпретации. Так, новая образовательная платформа «Виртуальный музей», созданная на основе современных технологий цифровых двойников [3, с. 160], интегрирует национальные художественные ресурсы Государственной Третьяковской галереи в России и Дворцового музея в Китае, успешно реализуя цифровую голографическую презентацию культурных сокровищ, таких как фрески Дуньхуана и коллекции Академии художеств имени Репина. Кроме этого, немаловажно создание «Базы данных двукультурных символов» [9], систематизированно включающей типичные визуальные символы, технические парадигмы и эстетические теории традиционного искусства Китая и России, что обеспечит структурированную ресурсную поддержку межкультурного творчества.

В проектировании учебных программ следует интегрировать методы цифровых технологий гуманитарных наук с анализом эмпирического художественного опыта образного познания в историческом развитии искусства, культур Китая и России, устанавливая глубокую связь между технологическими инструментами и художественным творчеством. Например, с помощью технологий дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR) студенты могут «погружаться» в процесс копирования мазков картин Репина или изучать технику разбрызгивания туши Чжан Дацяня [10], что обеспечивает передачу традиционного мастерства при технологической поддержке.

На сегодняшний день в процессе интеграции художественного образования внедряется модель «системы двух наставников», формируя механизм сотрудничества китайских и российских преподавателей. Российские наставники акцентируют внимание на цифровой трансформации в реалистические формы изображения, тогда как китайские специалисты делают упор на параметрическое представление алгоритмов тушевой живописи. Регулярно проводятся тематические семинары по вопросам технологической этики и традиционной эстетики, способствуя диалогу различающихся методических подходов. Реализуя преимущества интеграционных инноваций, художественное образование двух стран сохраняет культурную уникальность и одновременно усиливает свое влияние в глобальной системе художественного образования.

Системный анализ практических кейсов цифровой трансформации художественного образования Китая и России подтвердил эффективность трёхмерной модели взаимодействия «технологическая конвергенция – культурная трансляция – образовательные инновации».

На уровне технологической конвергенции такие технологии, как цифровые двойники, VR/AR, стали инновационными инструментами преобразования традиционных художественных ресурсов двух стран, а платформы типа виртуальных музеев обеспечили цифровую голографическую репрезентацию культурных сокровищ.

На уровне культурной трансляции двуязычные базы данных символов и совместные творческие проекты эффективно способствовали взаимопониманию художественных языков двух стран, сформировав механизм межкультурного диалога по принципу «красота каждого в своём, а вместе – всеобщая гармония».

На уровне образовательных инноваций такие форматы, как мастерские с системой двух наставников и интеллектуальные художественные лаборатории, сохранили уникальность российского изобразительного искусства и китайской философии «сеи», создав общий язык технологического усиления.

В перспективе китайско-российское интеграционное сотрудничество в сфере художественного образования сосредоточивается на решении следующих ключевых задач: цифровая грамотность преподавателей и баланс художественно-образной, гуманитарной составляющей; создание стандартизированных механизмов сотрудничества; разработка межкультурных учебных программ; усиление совместной подготовки кадров через формирование сообщества художественного образования с китайско-российской спецификой.

Такой интеграционный инновационный подход не только предложит новую модель подготовки художественных кадров для обеих стран, но и внесёт восточную мудрость в глобальную цифровую трансформацию художественного образования.

Библиографический список

1. 陈卓. 文以载道：当代数字媒体艺术教育思考——以近20年中央美术学院设计学院数字媒体艺术教学实践为例 [J]. 美术研究. 2024; № (03): 103–108. DOI:10.13318/j.cnki.msyj.2024.03.022. (Чжо Ч. Культура как носитель дао: размышления о современном цифровом медиаискусстве в образовании – на примере 20-летней практики преподавания цифрового медиаискусства в Школе дизайна Центральной академии изящных искусств. *Исследования изобразительного искусства*. 2024; № 3: 103–108. DOI: 10.13318/j.cnki.msyj.2024.03.022).
2. 刘一儒. 《艺术设计中数字化技术对“非遗”传承与创新的作用》. 画廊. 2024; № (06): 77–79. DOI: CNKI:SUN:HLHL.0.2024-06-024 (Лю И. «Роль цифровых технологий в сохранении и инновационном развитии нематериального культурного наследия в художественном дизайне». *Галерея*. 2024; № 6: 77–79. DOI: CNKI:SUN:HLHL.0.2024-06-024).
3. Рожкова Н.В., Мухамадеева И.А. Роль 3D-технологий в сохранении и популяризации культурного наследия. *НИР/S&R*. 2025; № 1 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-3d-tehnologiy-v-sohranenii-i-populyarizatsii-kulturnogo-naslediya
4. 魏非. 教师数字能力发展场景:内涵特征、构建框架与实践建议[J].中国电化教育. 2024; № (7): 83–90 (Вэй Ф. Сценарии развития цифровых компетенций преподавателей: сущностные характеристики, структура построения и практические рекомендации. *Китайское дистанционное образование*. 2024; № 7: 83–90).
5. Дворецкая И.В., Мерцалова Т.А. Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий. *Мониторинг*. 2024; № 4 (182).
6. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 1.
7. Бурганова И.Н., Фарус О.А. Проблемы цифровизации высшего образования в России. *МНИЖ*. 2023; № 7 (133).

8. 王庞伟, 王天任, 刘小明等. 基于数字孪生的人工智能产业人才培养模式 [J]. 实验室研究与探索. 2023; № 42 (08): 192–196. DOI: 10.19927/j.cnki.syyt.2023.08.039 (Ван П., Ван Т., Лю С. и др. Модель подготовки кадров для индустрии искусственного интеллекта на основе цифровых двойников. *Исследования и эксперименты в лабораториях*. 2023; Т. 42, № 8: 192–196. DOI: 10.19927/j.cnki.syyt.2023.08.039).
9. 刘潇, 周欣越. 基于新文创视角的文化IP体系构建 [J]. 包装工程. 2022; № 43 (10): 183–189. DOI: 10.19554/j.cnki.1001-3563.2022.10.022 (Лю С., Чжоу С. Построение системы культурных IP на основе концепции новой культурной креативности. *Упаковочная инженерия*. 2022; Т. 43, № 10: 183–189. DOI: 10.19554/j.cnki.1001-3563.2022.10.022).
10. 刘昕等. 沉浸式虚拟环境对学习者艺术学习的影响研究. 现代教育技术. 2022; № 32 (04): 61–67. DOI: CNKI:SUN:XJJS.0.2022-04-007 (Лю С. и др. Исследование влияния иммерсивной виртуальной среды на художественное обучение. *Современные образовательные технологии*. 2022; Т. 32, № 4: 61–67. DOI: CNKI:SUN:XJJS.0.2022-04-007).

References

1. 陈卓. 文以载道：当代数字媒体艺术教育思考——以近20年中央美术学院设计学院数字媒体艺术教学实践为例 [J]. 美术研究. 2024; № (03): 103–108. DOI:10.13318/j.cnki.msyj.2024.03.022. (Chzho Ch. Kul'tura kak nositel' dao: razmyshleniya o sovremennom cifrovom mediaiskusstve v obrazovanii – na primere 20-letnej praktiki prepodavaniya cifrovogo mediaiskusstva v Shkole dizajna Central'noj akademii izyaschnyh iskusstv. *Issledovaniya izobrazitel'nogo iskusstva*. 2024; № 3: 103-108. DOI: 10.13318/j.cnki.msyj.2024.03.022).
2. 刘一儒. 《艺术设计中数字化技术对“非遗”传承与创新的作用》. 画廊. 2024; № (06): 77–79. DOI: CNKI:SUN:HLHL.0.2024-06-024 (Lyu I. «Rol' cifrovyh tehnologij v sohranenii i innovacionnom razvitii nematerial'nogo kul'turnogo nasledija v hudozhestvennom dizajne». *Galereya*. 2024; № 6: 77-79. DOI: CNKI:SUN:HLHL.0.2024-06-024).
3. Rozhkova N.V., Muhamadeeva I.A. Rol' 3D-tehnologij v sohranenii i populyarizacii kul'turnogo nasledija. *NIR/S&R*. 2025; № 1 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-3d-tehnologiy-v-sohranenii-i-populyarizatsii-kulturnogo-nasledija
4. 魏非. 教师数字能力发展场景:内涵特征、构建框架与实践建议[J].中国电化教育. 2024; № (7): 83–90 (V`ej F. Scenarii razvitiya cifrovyh kompetencij prepodavatelej: suschnostnye harakteristiki, struktura postroeniya i prakticheskie rekomendacii. *Kitajskoe distancionnoe obrazovanie*. 2024; № 7: 83-90).
5. Dvoreckaya I.V., Mercalova T.A. Vozmozhnosti i predpochteniya uchitelej v vybore sposobov razvitiya kompetencij ispol'zovaniya cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Monitoring*. 2024; № 4 (182).
6. Bukina T.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 1.
7. Burganova I.N., Farus O.A. Problemy cifrovizacii vysshego obrazovaniya v Rossii. *MNIZh*. 2023; № 7 (133).
8. 王庞伟, 王天任, 刘小明等. 基于数字孪生的人工智能产业人才培养模式 [J]. 实验室研究与探索. 2023; № 42 (08): 192–196. DOI: 10.19927/j.cnki.syyt.2023.08.039 (Van P., Van T., Lyu S. i dr. Model' podgotovki kadrov dlya industrii iskusstvennogo intellekta na osnove cifrovyh dvojnikov. *Issledovaniya i `eksperimenty v laboratoriyah*. 2023; T. 42, № 8: 192-196. DOI: 10.19927/j.cnki.syyt.2023.08.039).
9. 刘潇, 周欣越. 基于新文创视角的文化IP体系构建 [J]. 包装工程. 2022; № 43 (10): 183–189. DOI: 10.19554/j.cnki.1001-3563.2022.10.022 (Lyu S., Chzhou S. Postroenie sistemy kul'turnyh IP na osnove koncepcii novoj kul'turnoj kreativnosti. *Upakovochnaya inzheneriya*. 2022; T. 43, № 10: 183-189. DOI: 10.19554/j.cnki.1001-3563.2022.10.022).
10. 刘昕等. 沉浸式虚拟环境对学习者艺术学习的影响研究. 现代教育技术. 2022; № 32 (04): 61–67. DOI: CNKI:SUN:XJJS.0.2022-04-007 (Lyu S. i dr. Issledovanie vliyaniya immersivnoj virtual'noj sredy na hudozhestvennoe obuchenie. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. 2022; T. 32, № 4: 61-67. DOI: CNKI:SUN:XJJS.0.2022-04-007).

Статья поступила в редакцию 15.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-51-54

Diomin A.N., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: andreydemin2014@yandex.ru*
Zykova E.I.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: zykate@bk.ru*

TECHNOLOGICAL HORIZONS AND ADAPTATION TO THE LABOR MARKET AMONG GRADUATES OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article examines a current problem of influence of information and communication technologies (ICT) on the adaptation of graduates of professional educational organizations to the modern labor market. Two new concepts are used: “person’s technological horizons” (attitude to modern digital technologies and the use of their specific varieties in work activities) and “occupation insecurity” (the likelihood of a profession disappearing or undergoing a significant transformation under the influence of new technologies of automation, robotics, and the use of artificial intelligence). Based on a sample of 239 people (age from 20 to 26 years), statistically significant connections are established between elements of the graduates’ technological purview and signs of their psychological well-being in the professional and labor sphere, which are interpreted as indicators of adaptation. The obtained results are important for preparing graduates for the new situation in the labor market, which requires active use of ICT; the results suggest ways to reduce technologically conditioned anxious expectations, perceived-barriers to career development and the insecurity of their position in organizations.

Key words: **information and communication technologies, person’s technological horizons, professional and labor adaptation, occupation insecurity, psychological well-being, college and university graduates**

The research is carried out with the financial support of the Kuban Science Foundation within the framework of scientific project No. N-24.1/36

А.Н. Дёмин*, д-р психол. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: andreydemin2014@yandex.ru*
Е.И. Зыкова, *канд. психол. наук, ст. преп., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: zykate@bk.ru*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КРУГОЗОР И АДАПТАЦИЯ К РЫНКУ ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается актуальная проблема влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на адаптацию выпускников профессиональных образовательных организаций к современному рынку труда. Используются два новых понятия – «технологический кругозор личности» (отношение к современным цифровым технологиям и использование их конкретных разновидностей в трудовой деятельности) и «ненадёжность профессии» (вероятность для профессии исчезнуть или претерпеть существенную трансформацию под влиянием новых технологий автоматизации, роботизации, применения искусственного интеллекта). На выборке 239 человек (возраст от 20 до 26 лет) установлены статистически значимые связи между элементами технологического кругозора выпускников и признаками их психологического благополучия в профессионально-трудовой сфере, которые интерпретируются как показатели адаптации. Полученные результаты важны для подготовки выпускников к новой ситуации на рынке труда, требующей активного использования ИКТ; результаты подсказывают, за счёт чего можно снижать технологически обусловленные тревожные ожидания, субъективные барьеры карьерного развития и ненадёжность своего положения в организациях.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, технологический кругозор личности, профессионально-трудовая адаптация, ненадёжность профессии, психологическое благополучие, выпускники профессиональных учебных заведений**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № Н-24.1/36

Актуальность работы продиктована рядом факторов. Современный рынок труда трудно представить без применения информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), которые включены в выполнение разных видов профессиональной деятельности и влияют на успешное трудоустройство [1]. В этой связи растёт значение способности эффективно и осознанно использовать ИКТ. Она дополняет специальные профессиональные знания и навыки, формирует цифровое неравенство и цифровые разрывы между социальными группами и их отдельными представителями [2]. Использование/неиспользование конкретных видов ИКТ может рассматриваться как важное условие адаптации человека к современному рынку труда.

Среди исследователей растёт понимание, что при изучении роли ИКТ важно учитывать отношение к технологиям и другие психологические переменные [3]. С учётом складывающейся познавательной ситуации мы вводим рабочее понятие «технологический кругозор личности», объединяющее следующие аспекты

взаимодействия с технологиями: а) осведомлённость об их видах, содержании и т. п.; б) эмоциональная оценка, доверие, принятие или избегание технологий (аффективно-мотивационный аспект); в) поведенческий (реальное использование технологий в той или иной сфере жизни). В литературе встречаются похожие термины («временной кругозор», «социальный кругозор»), познавательная функция которых – интеграция входящих в них феноменов на некотором общем основании.

Итак, *технологический кругозор личности* – это первый компонент нашей исследовательской схемы. На фоне традиционных исследований общей роли ИКТ в адаптационных процессах его новизна обусловлена обращением к конкретным видам ИКТ (мессенджеры, платформы для видеосвязи, социальные сети и др.) и отношением к технологиям в качестве возможных факторов профессионально-трудовой адаптации.

Второй компонент исследовательской схемы включает признаки *профессионально-трудовой адаптации*, которые можно разделить на две категории: объективные, демонстрирующие результаты деятельности, и субъективно-оценочные, отражающие удовлетворённость деятельностью и жизнью, психологическое благополучие, психологическое здоровье как в целом, так и в отдельных сферах. В специальной литературе субъективно-оценочные признаки признаются полноценными обобщёнными критериями социальной адаптации, формой обратной связи о результатах активности человека; кроме того, их легче фиксировать и измерять, чем собственно результатные признаки.

В последние годы стремительное развитие ИКТ не менее активно сопровождается внедрением технологий автоматизации, роботизации, искусственного интеллекта, которые становятся технологической угрозой профессиям, формируют тревогу по поводу сохранения профессии и успешного становления карьеры. Исследователи начинают использовать понятие *ненадёжности профессии* – это опасения и страхи потерять оплачиваемую занятость в рамках своей профессии по причине распространения и внедрения технологий автоматизации труда, искусственного интеллекта, робототехники [4].

Мы считаем целесообразным включение переживания ненадёжности своей профессии в перечень признаков адаптации к современному рынку труда, поскольку этот признак, во-первых, отражает неопределённость будущего в профессиональной деятельности человека, во-вторых, является проекцией такого явления, как надвигающаяся технологическая безработица, в-третьих, связан с психологическими эффектами внедрения новых технологий в труде, которые достаточно противоречивы (здесь и тревога с выгоранием [5], и неудовлетворенностью работой [6], и текучесть кадров [7], но в то же время снижение профессиональных стрессов при определённых обстоятельствах [4]).

Обращение к понятию ненадёжности профессии – новый исследовательский ход, определяющий научную новизну исследования, расширяющий возможности анализа процессов профессионально-трудовой адаптации человека. Особенно это важно для тех социальных групп, которые находятся в состоянии повышенной неопределённости на рынке труда и объективной необходимости комплексной (социальной, профессиональной, технологической, темпоральной и т. д.) адаптации. Среди таких групп – выпускники профессиональных учебных заведений.

Цель работы: выявить связи между компонентами технологического кругозора выпускников профессиональных учебных заведений и признаками их профессионально-трудовой адаптации.

Объект исследования – профессионально-трудовая адаптация выпускников профессиональных учебных заведений.

Задачи исследования: провести сбор эмпирических данных на выборке выпускников профессиональных учебных заведений; провести статистическую обработку полученных данных (корреляционный анализ); интерпретировать структуру корреляций между компонентами технологического кругозора выпускников и признаками их профессионально-трудовой адаптации.

Теоретическая значимость исследования заключается в использовании новых понятий, важных для построения моделей адаптации человека к современному рынку труда, в том числе к возможной технологической безработице. Практическая значимость состоит в определении конкретных ИКТ, которые могут способствовать не только увеличению цифровой компетентности, но и улучшению профессионально-трудовой адаптации выпускников.

Для достижения поставленной цели был проведён сбор данных. Выборку составили 239 работающих молодых людей, имевших на момент опроса 1–3 года стажа работы после окончания профессионального учебного заведения. Их средний возраст составил 23 года (min 20 лет, max 26 лет), 47% – мужчины; 118 человек имели высшее образование.

Для измерения компонентов технологического кругозора выпускников использовались:

– шкалы принятия дистанционных технологий; респондентам предлагались две шкалы: «Как Вы оцениваете использование дистанционных технологий» (1 – отрицательно, 5 – положительно) и «Если брать в целом, помогут ли дистанционные технологии достижению Ваших жизненных целей?» (1 – не помогут, 5 – однозначно помогут);

– шкала использования ИКТ; выпускникам предлагалось выбрать из перечня те виды ИКТ, которые используются ими в трудовой деятельности (поисковые интернет-системы, социальные сети, мессенджеры, платформы для видеосвязи, электронная почта, интернет-платформы для осуществление профессиональной деятельности), количество выборов не ограничивалось; отсутствие выбора кодировалось как «0», наличие выбора – «1»; при анализе данных учитывалось содержание выбора (вид технологии) и общее количество используемых технологий;

– задавался вопрос о продолжительности использования ИКТ в трудовой деятельности (количество лет).

Для измерения аспектов профессионально-трудовой адаптации выпускников использовались следующие методики.

– «Методика измерения ненадёжности работы» (адаптация «Job Security Index and the Job Security Satisfaction Scale» Т. Пробст [8]; она позволяет оценить два аспекта психологического благополучия в профессионально-трудовой сфере: тревогу и переживания по поводу своего будущего положения в организации (ненадёжность будущего) и текущую тревогу по поводу своего положения в организации (ненадёжность настоящего).

– Шкала восприятия барьеров карьерного развития из «Методики измерения карьерного самоопределения» (адаптация на русский язык «My Vocational Situation» Д. Холланда, Д. Дайжера, П. Пауэра) [9].

– Шкала ненадёжности профессии (адаптация на русский язык методики Occupation Insecurity Scale [4]), направленная на измерение опасений и ожиданий по поводу будущего своей нынешней профессии. Шкала включает две субшкалы: «Беспокойство о будущем профессии» (страх утраты профессии) и «Ожидание изменений в профессии» (прогнозирование изменений в связи с развитием технологий). После психометрических испытаний в каждой субшкале осталось по четыре пункта. Пример из первой субшкалы: «Я беспокоюсь, что моя профессия может исчезнуть из-за автоматизации труда и применения других технологий»; пример из второй субшкалы: «В будущем в рамках моей профессии мне нужно будет выполнять задачи, к которым я на данный момент недостаточно подготовлен». В каждом пункте предлагается оценить утверждение, используя пять вариантов ответа от «совсем не согласен» (1) до «полностью согласен» (5) (шкала Лайкерта). Психометрические свойства обеих субшкал хорошие. Два параметра ненадёжности не предназначены для объединения в общий показатель, они рассчитываются отдельно друг от друга.

Шкала удовлетворённости жизнью Е.И. Головахи и В.С. Магуна, которая позволяет измерить важный аспект общего психологического благополучия личности. Мы посчитали важным включение этой шкалы, поскольку рекомендуется сочетать методики, направленные на измерение как общих, так и специальных показателей психологического благополучия личности.

На рис. 1 представлены результаты корреляционного анализа (r-Спирмена) между двумя основными переменными в нашей исследовательской схеме – технологическим кругозором выпускников и их профессионально-трудовой адаптацией.

При анализе рисунка, во-первых, можно обратить внимание на то, что не все компоненты технологического кругозора влияют на адаптацию (электронная почта, интернет-платформы для осуществления профессиональной деятельности).

Во-вторых, использование социальных сетей оказалось наиболее влиятельным фактором психологического благополучия выпускников. Этот компонент технологического кругозора имеет три статистически значимые корреляции с благополучием: он может снижать у выпускников переживание ненадёжности своего текущего положения в организации, смягчать воспринимаемые барьеры карьерного развития и способствовать удовлетворённости жизнью. Одно из объяснений полученного результата состоит в том, что социальные сети являются одним из оперативных источников установления новых профессиональных контактов, получения полезной информации, совета, комментария по тому или иному вопросу, которые позволяют справляться с возникающими на работе сложностями.

В-третьих, удовлетворённость жизнью является тем аспектом психологического благополучия, который имеет наибольшее количество положительных статистически значимых связей с технологическим кругозором выпускников. Их адаптация к текущим социальным обстоятельствам поддерживается общей позитивной оценкой дистанционных технологий, количеством используемых ИКТ, применением мессенджеров и социальных сетей в своей трудовой деятельности.

Поскольку в исследование был включён новый показатель психологического благополучия – ненадёжность профессии – рассмотрим особенности его взаимодействия с технологическим кругозором личности. Как оказалось, беспокойство о будущем своей профессии (страх утраты профессии) не связано с компонентами технологического кругозора в отличие от ожидания содержательных изменений в профессии, которое коррелирует с тремя компонентами технологического кругозора (позитивное отношение к дистанционным технологиям, признание их полезности, использование платформ для видеосвязи). Такое различие можно объяснить тремя соображениями.

1. Утрата профессии определяется общим вектором развития технологий автоматизации, роботизации, а не выбранными для анализа конкретными ИКТ. Последние, однако, важны для осознания содержательной изменчивости профессий, в рамках которой работнику предстоит адаптироваться к новым задачам и способам деятельности.

2. Стремительное изменение форм трудовой занятости, необходимость использования дистанционных технологий, в частности систем видеосвязи, мо-

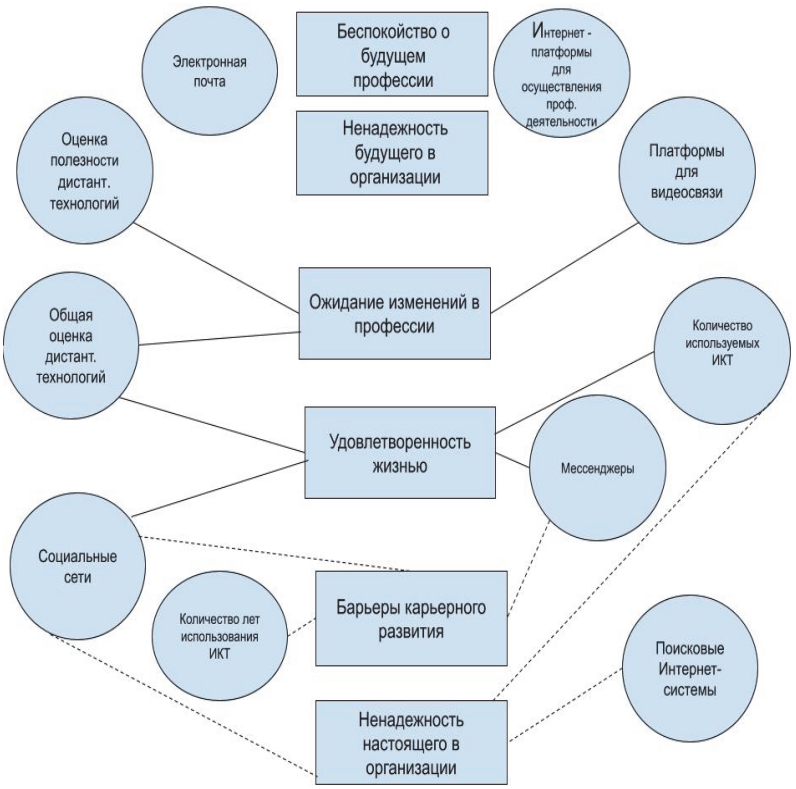


Рис. 1. Статистически значимые корреляции ($p < 0,05$) между компонентами технологического кругозора и профессионально-трудовой адаптации выпускников; сплошная линия – положительная связь, прерывистая линия – отрицательная связь

жет формировать лучшую осведомленность об ожидаемых технологических инновациях.

3. Ещё одно объяснение заключается в том, что использование видеоконференций характерно для более прогрессивных организаций – работа в них может влиять на ожидание изменений в профессии под влиянием новых технологий.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Выделены взаимосвязи между компонентами технологического кругозора выпускников и признаками их профессионально-трудовой адаптации.

Полученные результаты важны для подготовки выпускников к ситуации на рынке труда, требующей активного использования ИКТ. Показано значение конкретных информационно-коммуникационных технологий (использование социальных сетей, мессенджеров, платформ для видеосвязи) для адаптации выпускников. Тем самым подтверждается преодоление принципа вещания «один ко многим», сложившегося в индустриальную эпоху [10]; обращение к сетевой коммуникации становится эффективным средством самообразования и профессионально-трудовой адаптации человека.

Исследование показало правомерность использования новых понятий «технологический кругозор личности» и «ненадёжность профессии» – это *важный теоретический результат*.

Первое понятие обобщает разнообразные формы взаимодействия человека с ИКТ, оно открыто для дополнений и уточнений, учитывающих создание и применение новых цифровых технологий. Второе понятие расширяет признаки адаптации человека к рынку труда и профессиональной деятельности.

Выделенные факторы адаптации к рынку труда имеют *практическое значение*: они важны для психолого-педагогического сопровождения карьер выпускников, в том числе для наставничества в организациях. Полученные результаты подсказывают, за счёт чего можно снижать технологически обусловленные тревоги, субъективные барьеры карьерного развития и ненадёжность своего положения в организациях.

В исследовании использовалась новая методика «Шкала ненадёжности профессии». *Методика полезна* для:

– определения потенциальных запросов на образование и самообразование в тех или иных социально-возрастных группах через показатели ожидания содержательных изменений в профессии;

– прогнозирования и профилактики выгорания, снижения вовлеченности работников в профессиональную деятельность;

– экологичного внедрения информационно-коммуникационных технологий в работу предприятий (выявление уязвимых групп работников и их последующая адаптация).

В дальнейшем важно включить в исследование зрелых работников, которые обладают своим технологическим кругозором и могут нуждаться в самообразовании и адаптации к рынку труда, особенно в ситуациях потери работы, смены профессии, утраты квалификации.

Библиографический список

1. Almerich G., Díaz-García I., Cebrián-Cifuentes S., Suárez J.M. Dimensional structure of 21st century competences in university students of education. *E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*. 2018; № 24: 1–20. DOI: 10.7203/relieve.24.1.12548
2. Deursen van A.J, Dijk van J.A. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*. 2019; № 21(2): 354–375. DOI: 10.1177/1461444818797082
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*. 2021; Т.12, № 4: 170–188. DOI: 10.17759/sps.2021120410
4. Roll L.C., De Witte H., Wang H.-J. Conceptualization and validation of the occupation insecurity scale (OCIS): measuring employees' occupation insecurity due to automation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; № 20 (3). DOI: 10.3390/ijerph20032589
5. Johnson A., Dey S., Nguyen H., Groth M., Joyce S., Tan L., Glozier N., Harvey S.B. A review and agenda for examining how technology-driven changes at work will impact workplace mental health and employee well-being. *Australian Journal of Management*. 2020; № 45 (3): 402–424. DOI: 10.1177/0312896220922292
6. Schwabe H., Castellacci F. Automation, workers' skills and job satisfaction. *PLoS One*. 2020; № 15 (11): e0242929. DOI: 10.1371/journal.pone.0242929
7. Brougham D., Haar J. Smart Technology, Artificial Intelligence, Robotics, and Algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace. *Journal of Management & Organization*. 2018; № 24 (2): 239–257. DOI: 10.1017/jmo.2016.55
8. Probst T.M. Development and validation of the job security index and the job security satisfaction scale: a classical test theory and IRT approach. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*. 2003; № 76 (4): 451–467.
9. Дёмин А.Н., Седых А.Б. Рестандартизация шкал «Профессиональная идентичность» и «Барьеры карьерного развития» в адаптированной на русский язык ме-тодике «My Vocational Situation». *Южно-Российский журнал социальных наук*. 2024; Т. 25, № 2: 147–159.
10. Peters M.A. Technological unemployment: educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory*. 2017; № 49 (1): 1–6. DOI: 10.1080/00131857.2016.1177412

References

1. Almerich G., Díaz-García I., Cebrián-Cifuentes S., Suárez J.M. Dimensional structure of 21st century competences in university students of education. *E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*. 2018; № 24: 1-20. DOI: 10.7203/relieve.24.1.12548
2. Deursen van A.J, Dijk van J.A. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*. 2019; № 21(2): 354-375. DOI: 10.1177/1461444818797082
3. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Dorohov E.A. Psihodiagnostika tehnofobii i tehnofilii: razrabotka i aprobaciya oprosnika otnosheniya k tehnologiyam dlya podrostkov i roditelej. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2021; T.12, № 4: 170-188. DOI: 10.17759/sps.2021120410
4. Roll L.C., De Witte H., Wang H.-J. Conceptualization and validation of the occupation insecurity scale (OCIS): measuring employees' occupation insecurity due to automation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; № 20 (3). DOI: 10.3390/ijerph20032589 https://doi.org/10.3390/ijerph20032589
5. Johnson A., Dey S., Nguyen H., Groth M., Joyce S., Tan L., Glozier N., Harvey S.B. A review and agenda for examining how technology-driven changes at work will impact workplace mental health and employee well-being. *Australian Journal of Management*. 2020; № 45 (3): 402-424. DOI: 10.1177/0312896220922292
6. Schwabe H., Castellacci F. Automation, workers' skills and job satisfaction. *PLoS One*. 2020; № 15 (11): e0242929. DOI: 10.1371/journal.pone.0242929
7. Brougham D., Haar J. Smart Technology, Artificial Intelligence, Robotics, and Algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace. *Journal of Management & Organization*. 2018; № 24 (2): 239-257. DOI: 10.1017/jmo.2016.55

8. Probst T.M. Development and validation of the job security index and the job security satisfaction scale: a classical test theory and IRT approach. *Journal of Occupational & Organizational Psychology.* 2003; № 76 (4): 451-467.
9. Demin A.N., Sedyh A.B. Restandartizaciya shkal «Professional'naya identichnost'» i «Bar'ery kar'ernogo razvitiya» v adaptirovannoj na russkij yazyk me-todike «My Vocational Situation». *Yuzhno-Rossijskij zhurnal social'nyh nauk.* 2024; T. 25, № 2: 147-159.
10. Peters M.A. Technological unemployment: educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory.* 2017; № 49 (1): 1-6. DOI: 10.1080/00131857.2016.1177412

Статья поступила в редакцию 03.04.25

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-54-58

Eliseenko O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eliseenkoov@gmail.com*

THE PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. The article highlights the relevance of development of legal competence of future teachers in the context of changing goals and paradigms of Russian national higher education. The analysis of theoretical and methodological aspects (approaches and principles) combined into a system of interrelated parts is carried out, on the basis of which a pedagogical model for the development of the legal competence of future teachers has been developed, aimed at the personal socio-legal formation of teachers, reflecting external and internal relationships connected by a common goal. The structural components of the proposed model are presented, ensuring its methodological multilevel and hierarchical nature, and the prospects for its improvement are established. The purpose of the study is to substantiate the theoretical and methodological basis of the pedagogical model of the development of the legal competence of future teachers. It is necessary to rethink approaches to the organization of legal education, focusing on the practical orientation of learning and the formation of skills for applying theoretical knowledge in real situations. In this regard, the development and implementation of effective models for the development of teachers' legal competence are becoming a key factor in improving the quality of teacher education and ensuring that graduates meet the requirements of the modern legal field.

Key words: **legal education, legal competence, pedagogical model, structural and functional components, pedagogical approaches, future teacher, pedagogical principles, organizational and pedagogical conditions**

О.В. Елисеенко, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: eliseenkoov@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Представленная статья подчеркивает важность формирования у будущих учителей компетенций в области права и юриспруденции, учитывая изменения в образовательной парадигме и задачах высшего образования в России. В работе проведен анализ теоретико-методологической базы, необходимой для развития правоведческой компетенции у будущих педагогов (принципов и подходов), объединенных в систему связанных между собой элементов. На основе этого анализа предложена педагогическая модель, способствующая развитию правоведческой компетенции будущих учителей. Данная модель акцентирует внимание на личностном и социально-правовом становлении педагогов, демонстрируя взаимосвязи внутри и вне системы, объединенные общей целью. Представленные структурные элементы разработанной модели обеспечивают ее иерархический характер и методологическую многоуровневость, определяют дальнейшие возможности ее прогрессирования. Цель исследования заключается в аргументации обоснования теоретико-методологических основ педагогической модели развития правоведческой компетенции будущих учителей, поскольку разработка и внедрение новых эффективных моделей правовых компетенций преподавателей становятся ключевым фактором повышения качества педагогического образования.

Ключевые слова: **правовое образование, правоведческая компетенция, педагогическая модель, структурно-функциональные компоненты, педагогические подходы, будущий учитель, педагогические принципы, организационно-педагогические условия**

Непрерывные изменения, происходящие в экономической, социальной, культурной сферах российского общества, требуют качественного реформирования системы российского образования, в частности повышения уровня профессиональной подготовки будущих учителей. Изменение образовательной парадигмы требует специалистов с новыми знаниями, умениями и навыками, что влечет за собой важность развития осознанной и осмысленной основы правомерного поведения участников образовательного процесса, обусловливая рост социально-правовой активности педагогических работников [1]. Рассматривая будущего учителя в данном аспекте, важно сделать акцент на его правоведческой компетенции, выделить правовые знания и навыки современного педагога, подчеркивающие его компетентность в области права.

В связи с вышесказанным научную актуальность приобретает вопрос разработки и внедрения эффективных моделей развития правоведческой компетенции преподавателей, что будет являться ключевым фактором повышения качества педагогического образования и обеспечения соответствия выпускников требованиям современного правового поля. Необходимо переосмысление подходов к организации правового образования, акцентирование внимания на практической направленности обучения и формировании навыков применения теоретических знаний в реальных ситуациях.

Актуальным является вопрос поиска инновационных педагогических технологий и методик, способствующих активному усвоению правовой информации и развитию критического мышления у будущих преподавателей. Важно также обеспечить возможность непрерывного повышения квалификации и переподготовки педагогов с учетом изменений в законодательстве и появления новых вызовов в правовой сфере [2].

Значимость развития правоведческой компетенции учителей подчеркивается в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3++). Общество, предъявляя социальный заказ, в том числе через определенные нормативно-правовые акты, которые регулируют сферу образования (ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», Государственная программа РФ «Развитие образования» на период до 2030 г.), обозначает необходимость решения вопроса развития правоведческой компетенции будущих учителей на социально-общественном уровне.

Актуальность рассматриваемой проблематики, необходимость теоретической, практической ее разработки в методике воспитания, обучения в высшей школе явились основой определения темы изучения путей развития правоведческой компетенции будущих учителей. Целью исследования является проектировка, теоретическое описание, апробация педагогической модели развития правоведческой компетенции будущих учителей. Объект исследования – правовая подготовка будущих учителей. Предметом исследования является педагогическое обеспечение процесса развития правоведческой компетенции студентов педагогических направлений.

Цель, объект, предмет определили задачи исследования:

– спроектировать и научно обосновать педагогическую модель развития правоведческой компетенции будущих учителей;

– установить комплекс подходов и принципов, педагогических условий данной модели;

– определить и охарактеризовать основные элементы педагогической модели развития правоведческой компетенции будущих учителей.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что

– теоретико-методологическим ядром процесса развития правоведческой компетенции будущих учителей является синтез социально ориентированного, правового и партисипативного подходов. Выбор данных подходов детерминирован направленностью развития правоведческой компетенции, обеспечивающей эффективное формирование правовой культуры обучающихся и их активное участие в социальной и общественной жизни;

– спроектирована и верифицирована педагогическая модель развития правоведческой компетенции будущих учителей, включающая четыре взаимосвязанных компонента-блока: 1) целевой, определяющий цели и задачи развития компетенции; 2) содержательный, включающий мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный и содержательно-информационный компоненты, обеспечивающие усвоение знаний, формирование ценностных ориентаций и развитие практических навыков; 3) организационно-исполнительный, определяющий формы, методы и средства обучения; 4) результативный, позволяющий оценить эффективность разработанной модели. Данная модель позволит будущему учителю органично улучшить качества личности, способствовать активизации профессиональной позиции, повышению культуры правового поведения.

– определен аргументированный комплекс организационно-педагогических условий развития правоведческой компетенции будущих учителей, который

представлен следующими элементами: «разработка программно-содержательного обеспечения правового образования будущих учителей на основе инновационного типа обучения; внедрение деловых игр, моделирующих разнообразные правовые ситуации; применение системы учебно-правоведческих задач (логико-правоведческих, поисково-правоведческих, исследовательско-правоведческих, креативно-правоведческих); определение уровня рефлексии в работе студентов при освоении ими дисциплин специализации» [3].

Теоретическая значимость проблемы связана с внедрением научно обоснованных положений в практику высших учебных заведений для развития правоведческой компетенции будущих педагогов. В понятийно-терминологический аппарат исследования было внедрено словосочетание «правоведческая компетенция будущих учителей», что «представляется как уровень их правосознания и правовой активности, проявляемых в рамках определенного коллектива. Основу такой компетенции составляют система знаний и понимания права, а также действия в соответствии с ними» [4].

Практическая значимость данной работы состоит в том, что результаты анализа и рекомендации по улучшению уровня правовой грамотности будущих учителей в целом будут способствовать оптимизации учебного процесса вуза по формированию гражданской позиции и правовой культуры студентов. Разработка и внедрение вариативных курсов, учебных материалов и методических подходов, направленных на развитие правосознания, формирование умений применять и соблюдать правовые нормы, могут послужить фундаментом для последующих научных исследований в данной сфере.

Научно-теоретический аспект обусловливает необходимость включения в практику вузов научного обоснования процесса развития правоведческой компетенции будущих учителей. Изучением указанной проблемы занимались следующие отечественные ученые: А.В. Анохин, С.В. Гурин, И.А.Зимняя, О.А. Панова и др. Но необходимо отметить, что основные труды ученых в указанной области сосредоточены не на поиске единства в организации и развитии системы, а именно на анализе методов формирования системы правовой подготовки будущих учителей, содержания отдельных её частей. Так, в российских педагогических исследованиях настоящего времени уделяется незначительное внимание развитию методик преподавания правовых дисциплин в высших учебных заведениях. Научных работ по вопросам построения моделей систематичной правовой подготовки педагогов, основанных на принципах непрерывности и преемственности, на особенностях правового сопровождения учителей в период их профессионального становления, явно недостаточно. Решение указанных проблем требует комплексного подхода, включающего разработку научно-методического обеспечения, создание системы мониторинга и оценки уровня правоведческой компетенции преподавателей, а также активное взаимодействие между образовательными учреждениями, научными организациями и органами государственной власти.

Основой теоретико-методологического анализа данного исследования стали современные концепции из области философии, психологии, педагогики, права и других научных дисциплин, которые освещают вопросы культуры, образования, правового воспитания граждан и вопросы предотвращения правонарушений. В частности, акцентировано внимание на философско-гносеологическом исследовании образовательной системы и тех аспектах, которые подчеркивают социальные факторы, влияющие на развитие и саморазвитие индивидуальности личности. В качестве теоретической базы для настоящего исследования выступают ключевые работы следующих авторов: в сфере методологии педагогической науки и организации исследовательского процесса: труды Бабанского Ю.К., Загвязинского В.И., Краевского В.В. и других; в области общей и профессиональной педагогики особое значение имеют исследования Беспалько В.П., Никитиной Е.Ю., Попкова В.А.; теоретические аспекты научного моделирования раскрыты в работах Архангельского С.И., Штоффа В.А. и иных ученых; педагогические технологии обучения рассмотрены в трудах Дж. Дьюи, Е.С. Полата, Е.С. Степанова; труды по теоретическим основам правовой деятельности: А.И. Балашова, Ю.А. Дмитриева, Г.П. Рудакова и др.; по основам права: М.И. Абдулаева, М.Н. Марченко, Н.И. Хлюпина и др.

Предполагаем, что развитие правоведческой компетенции у будущих учителей определяется как важный вопрос современного общества. При этом в психолого-педагогических исследованиях, в практике высшего образования не выработан общий подход для решения исследуемой проблемы. В результате проведенного анализа были обнаружены некоторые противоречия. С одной стороны, существует высокая потребность в педагогах, обладающих глубокими знаниями в области права. С другой стороны, текущая система их правового образования не позволяет полностью отвечать запросам субъектов образовательных правоотношений. Также отмечается важность внедрения опережающих методов в правовое образование, что противоречит традиционным подходам к формированию его содержания в рамках профессиональной подготовки [5]. Необходимо сформулировать научно обоснованную теорию, касающуюся развития правоведческой компетенции у будущих педагогов. В данной сфере наблюдается дефицит теоретических разработок. Более того, существует острая потребность в создании модели, которая способствовала бы развитию правоведческой компетенции будущих учителей. Внедрение эффективных моделей развития правоведческой компетенции преподавателей позволит повысить качество правового образования, сформировать у выпускников необходимые профессиональные навыки и компетенции, а также обеспечить соответствие системы образования потребностям современного общества. Научно-методический уровень необходимости исследования определяется отсутствием понимания проблемы развития правоведческой компетенции будущих учителей в теории и практике высшей школы, не установлены её основные компоненты, а также формы, пути развития. В связи с этим возрастает объективизация поиска и внедрения необходимых методик, создания условий для развития у будущих учителей правоведческих умений, которые помогут преодолеть противоречия, установленные программными требованиями и уровнем их реальной сформированности.

Для получения ответа на поставленный исследованием вопрос, подтверждения необходимого результата главным является выбор теоретико-методологической основы. Тщательный анализ разработанных ранее подходов, существующих в теории и практике педагогики, изучение их тенденций синтеза привели к тому, что за основу исследования были избраны социально ориентированный, правовой и партисипативный подходы в их взаимосвязи.

Социальная направленность (работы Б.Г. Ананьева, М. Вебера, П.А. Сорокина) определяет глобальный подход к изучению социализации как процесса индивидуального вступления личности во взаимодействие с социальными структурами и придания этим отношениям личностной значимости [6]. Правовой аспект (в контексте теорий С.С. Алексеева, Н.А. Катаева, Л.Н. Панченко) акцентирует внимание на формировании у будущих педагогов профессионального правосознания и критического правового мышления – способности осознавать ценность законных регуляций [7]. Партисипативный подход (разработанный Е.Ю. Никитиной, Т.В. Орловой, М.В. Смирновой) представляет собой не просто воздействие на обучающихся, а активное сотрудничество преподавателей и студентов для совместного решения правовых задач через диалог и поиск общих позиций. Таким образом, ключевым началом партисипативности можно назвать создание условий для субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса [8].

Ученые, такие как В.П. Алексеев, И.Д. Ковальченко, Ю.Н. Павловский, З.В. Степанов, Л.М. Фридман и другие, разрабатывали основы моделирования в социальной сфере, включая педагогику. Изучение литературы показывает, что моделирование – это метод опосредованного изучения объекта, где исследуется не сам объект, а его модель. Моделирование – это способ познания, где одна система (объект) воспроизводится в другой (модель). Это используется для построения новых теорий и практической деятельности. Научная модель отражает предмет исследования. Педагогическая модель отображает систему элементов, связей и функций педагогического процесса. Модели помогают понять предмет исследования как целостное явление и углубиться в его суть. Метод моделирования используется для развития правоведческой компетенции студентов вузов, основываясь на структурно-функциональной модели [9].

Новизна предложенной модели развития правоведческой компетенции у будущих учителей заключается в системе педагогических принципов, созданных на основе теоретико-методологического анализа. Данный анализ позволил перенести идеи современного высшего правового и педагогического образования в практическую плоскость. К числу ключевых принципов можно отнести: учет контекста, позитивное восприятие профессии, взаимное сотрудничество и партнерское взаимодействие, а также способность к эмпатии.

Разработанная педагогическая модель состоит из определенных блоков-элементов: целевого, содержательного, организационно-исполнительного и результативного блоков.

1. Целевой блок (акцентирует внимание на актуализации правоведческой направленности деятельности педагога и формировании у него профессионально значимых качеств).

2. Содержательный блок (включает в себя четыре аспекта правоведческой компетенции: мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивно-деятельностного и содержательно-информационного).

3. Организационно-исполнительный блок (обеспечивает набор педагогических условий, способствующих развитию правоведческой компетенции, а также различные формы и методы обучения, способствующие совершенствованию правоведческой компетенции, содержит указания на разнообразные средства обучения).

4. Результативный блок (определяет критерии и уровни, а также методы диагностики правоведческой компетентности будущих учителей).

В рамках содержательного блока выделяются основные компоненты правоведческой компетенции будущих учителей. Когнитивный компонент включает в себя систему правовых знаний, норм и правил. Он предполагает, что учитель обладает специальной подготовкой в области педагогической теории и знаниями основ права, а также может принимать профессионально-педагогические решения с учетом правовых факторов. Мотивационно-ценностный компонент основан на качествах личности, таких как способности, направленность и рефлексия, где ключевыми элементами выступают потребности и мотивы, формирующие зависимость человека от окружающего мира. Рефлексивно-деятельностный компонент включает в себя навыки решения правоведческих задач через единство интеллектуального и эмоционального восприятия действительности, а также умения организовывать правоведчески ориентированную деятельность с учетом правовых аспектов. Содержательно-информационный компонент отражает уровень развития правового сознания и мышления, проявляющийся в мотивации и

стремлении к поиску и переработке профессионально значимой информации. Он включает в себя синергетическое единство социальных и правовых знаний в образовательных модулях, а также навыки работы с разными информационными потоками в области профессиональной деятельности.

Таким образом, определены компоненты, последовательность действий и осуществление определенных этапов, что гарантирует системность деятельности педагога вуза по развитию правоведческих умений, устанавливается универсальная модель, благодаря которой предоставляется возможность эффективно развивать правоведческую компетенцию будущих учителей в высшей школе (рис. 1).

Основные формы организации модели развития правоведческой компетенции будущих педагогов охватывают как учебные, так и внеучебные аспекты, включая традиционные и инновационные методы. Инновации проявляются в представлении учебного процесса как системы организованной исследовательской деятельности. К таким методам относятся учебно-игровая деятельность, моделирование и умение взаимодействовать через коммуникацию и диалог, что приводит к активному обмену мнениями и творческим дискуссиям [10].

Так, интеграция системы учебно-правоведческих задач, которые входят в организационно-исполнительный блок представленной модели, играет важную роль в развитии правоведческой компетенции будущих учителей, необходимой для решения комплексных задач в области педагогики и права. Решение таких задач придаёт учебным занятиям личностно ориентированный характер; служит инструментом для установления учебных целей и помогает в их достижении. Коллективная работа студентов по решению задач способствует синтезу знаний и овладению методами их приобретения.

Система учебно-правоведческих задач включает в себя несколько категорий:

1. Логико-правоведческие задачи, подразумевающие выполнение определённых логических действий с правовым материалом и осуществляющие «ближайший перенос» знаний.

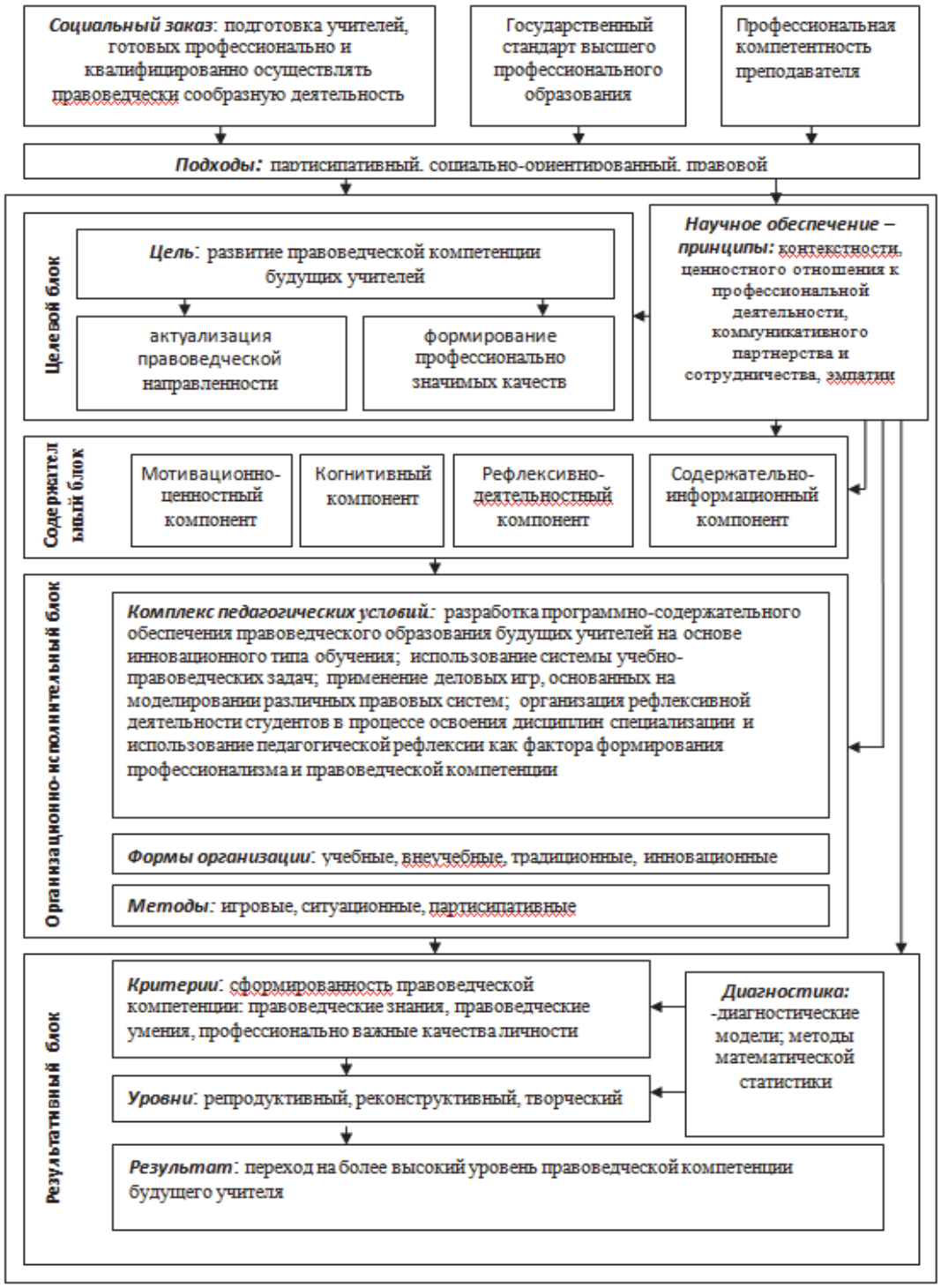


Рис. 1. Педагогическая модель развития правоведческой компетенции будущих учителей

2. Поисково-правоведческие задачи, формирующие новые знания и связанные с интерпретацией информации студентами, что развивает навыки работы с учебным материалом.

3. Исследовательско-правоведческие задачи, способствующие инициативе и творческой активности, позволяющие в ходе небольших исследований обретать неизвестные ранее познания и навыки.

4. Креативно-правоведческие задачи, формирующие нового уровня систему знаний и умений, необходимых для принятия обоснованных педагогических решений в нестандартных ситуациях.

Использование деловых игр, основанных на моделировании различных педагогико-правовых систем, способствует развитию правоведческой культуры специалистов.

Деловые игры служат площадкой, где обучающиеся могут развивать свои профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным, способствуя рефлексии и тщательно анализируя свои действия, что снижает вероятность ошибок в реальной практике. Такие игры максимально раскрывают личностный потенциал участников и позволяют каждому показать свои возможности как индивидуально, так и в группе. Деловые игры формируют устойчивую потребность в постоянном совершенствовании правоведческой компетенции, создавая условия для развития ключевых качеств, таких как активность, самостоятельность и способность к сотрудничеству [11].

При проведении деловых игр используются образовательные методы, такие как способ активного обучения через практические действия; подход, основанный на анализе реальных ситуаций; интеграция современных информационных технологий в учебный процесс.

Основные задачи деловых игр включают:

1. Формирование и анализ информации о спорных правовых ситуациях, возникающих в ходе педагогической деятельности.

2. Обоснование предложений по разработке правовых решений для разрешения актуальных проблем, с учётом возможностей их улучшения.

3. Разработка рекомендаций по снижению правовых рисков в педагогической деятельности.

4. Обоснование рекомендаций по формированию системы правового контроля с учётом доступных ресурсов [12].

В рамках разработанной модели выделяются три уровня сформированности правоведческой компетенции будущих учителей: репродуктивный, реконструктивный и творческий. Эти уровни тесно взаимосвязаны, обусловливая друг друга и формируя целостную систему компетенций.

Таким образом, предложенная модель формирования правоведческой компетенции у будущих преподавателей, объединяя взаимосвязанные элементы, создает целостное системное образование. Эта модель обладает гибкостью и открытостью, что позволяет ей четко определять особенности процесса обучения правовым знаниям будущих педагогов. Реализация структурных компонентов модели осуществляется путем последовательного взаимодействия и взаимосвязей.

Подводя итоги, можно отметить, что в исследовании раскрыты сущность и особенности продуктивного педагогического процесса по развитию правоведческой компетенции будущего учителя, осуществлена проектировка и теоретическое описание педагогической модели развития правоведческой компетенции будущих учителей. Определен впервые рассматриваемый комплекс организационно-педагогических условий, способствующих развитию правоведческой компетенции будущих учителей. Указана система подходов и принципов развития правоведческой компетенции учителей, что представляет собой новизну спроектированной педагогической модели.

Расширено терминологическое поле проблемы путем введения теоретически значимого понятия «правоведческая компетенция будущих учителей», которое понимается как комплексное качество личности, включающее профессиональные знания, навыки и функциональные характеристики, определяющие степень вовлеченности педагогов в правовую деятельность и качество выполняемых задач.

Практическое значение исследования состоит в том, что результаты анализа и рекомендации по повышению уровня правовой грамотности будущих преподавателей содействуют оптимизации учебного процесса в вузе. Это достигается путем:

– раскрытия объективных показателей развития правовых умений и навыков у будущих учителей;

– выявления дополнительных возможностей для успешного развития правовой компетенции будущих педагогов;

– использования результатов исследования в образовательной деятельности вуза по формированию гражданской позиции и правовой культуры студентов.

Разработка и внедрение комплексных мер по формированию и укреплению гражданской позиции и правовой осведомленности среди студентов педагогических вузов включает создание вариативных курсов, учебных материалов и методических подходов, направленных на развитие правовой культуры будущих педагогов. Эти разработки могут послужить фундаментом для последующих научных исследований и изысканий в данной сфере.

В результате можно сделать вывод, что созданная педагогическая модель развития правоведческой компетенции будущих учителей представляет собой структурированное решение, которое, интегрируясь в образовательный процесс, обеспечивает эффективное формирование правовых навыков и компетенций будущих учителей, способствуя их профессиональному росту.

Библиографический список

1. Елисеенко О.В. Развитие правоведческой компетенции будущих учителей как актуальная проблема педагогики высшей школы. *Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее*. 2016; № 5: 103–107.
2. Елисеенко О.В. Теоретико-методологические подходы к развитию правоведческой компетенции будущих учителей. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 11: 13–16.
3. Елисеенко О.В. Педагогические условия успешного развития правоведческой компетенции будущих учителей. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 10-3: 478–480.
4. Хасия Т.В. Правовая компетентность в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы Международной научной конференции. Челябинск, 2011; Т. II: 94–96.
5. Гаджиева П.Д. Современные тенденции развития правового образования учащейся молодежи: теория и практика. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 279–281.
6. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы:* монография. Москва: МАНПО, 2006.
7. Магомадова И.М. Правосознание и правовая культура как важнейшие составляющие современного образовательного процесса. *Северо-Кавказский юридический вестник*. 2022; № 3: 85–89.
8. Никитина Е.Ю., Казаева Е.А. Партисипативный подход как методический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск, 2010; № 1: 163–170.
9. Ожиганова М.В. *Образовательное право*: учебное пособие. Екатеринбург, 2021.
10. Атагимова Э.И., Горбачева Е.В. *Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса*. Москва: ФБУ НЦПИ при Минюсте России, 2016.
11. Бабаева А.Д. Правовая культура как важный фактор формирования правовой компетентности будущего учителя. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 4: 62–65.
12. Аникина А.С. Педагогический совет как средство развития правовой компетентности педагогических работников. *Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: социальные трансформации и историческая память культуры:* материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил, 2019: 110–113.

References

1. Eliseenko O.V. Razvitie pravovedcheskoj kompetencii buduschih uchitelej kak aktual'naya problema pedagogiki vysshej shkoly. *Sovremennaya sistema obrazovaniya: opyt proshlogo, vzglyad v buduschee*. 2016; № 5: 103-107.
2. Eliseenko O.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k razvitiyu pravovedcheskoj kompetencii buduschih uchitelej. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 11: 13-16.
3. Eliseenko O.V. Pedagogicheskie usloviya uspeshnogo razvitiya pravovedcheskoj kompetencii buduschih uchitelej. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016; № 10-3: 478-480.
4. Hasiya T.V. Pravovaya kompetentnost' v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Pedagogika: tradicii i innovacii:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2011; T. II: 94-96.
5. Gadzhieva P.D. Sovremennye tendencii razvitiya pravovogo obrazovaniya uchaschejsya molodezhi: teoriya i praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 279-281.
6. Nikitina E.Yu., Afanas'eva O.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody:* monografiya. Moskva: MANPO, 2006.
7. Magomadova I.M. Pravosoznanie i pravovaya kul'tura kak vazhnejshie sostavlyayuschie sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Severo-Kavkazskij yuridicheskij vestnik*. 2022; № 3: 85-89.

8. Nikitina E.Yu., Kazaeva E.A. Partisipativnyj podhod kak metodicheskij regulyativ k pedagogicheskoj koncepcii razvitiya grazhdanskoj pozicii buduschego uchitelya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Chelyabinsk, 2010; № 1: 163-170.
9. Ozhiganova M.V. *Obrazovatel'noe pravo*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2021.
10. Atagimova `E.I., Gorbacheva E.V. *Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendacii po organizacii pravovogo prosvescheniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa.* Moskva: FBU NCPI pri Minyuste Rossii, 2016.
11. Babaeva A.D. Pravovaya kul'tura kak vazhnyj faktor formirovaniya pravovoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 4: 62-65.
12. Anikina A.S. Pedagogicheskij sovet kak sredstvo razvitiya pravovoj kompetentnosti pedagogicheskih rabotnikov. *Aktual'nye problemy sovremennogo social'no-gumanitarnogo znaniya: social'nye transformacii i istoricheskaya pamyat' kul'tury:* materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Tagil, 2019: 110-113.

Статья поступила в редакцию 11.04.25

УДК 35 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-58-63

Zyrianova N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines Branch of the MERC AF "AFA" in the city of Chelyabinsk (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gary_z@mail.ru*
Asadulina E.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines Branch of the MERC AF "AFA" in the city of Chelyabinsk (Chelyabinsk, Russia), E-mail: asadulina.elena@gmail.com*

WORKBOOK AS A DIDACTIVE MEANS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION OF A MILITARY UNIVERSITY'S TRAINEES AND TO MOTIVATE THEM FOR SELF LEARNING. The article describes the process of developing and introducing workbooks for the "Electrical engineering and electronics" and "Mechanics" courses in a military university. The article also builds on the fact that currently the system of higher military education is based on State Educational Standards for the Higher Education, which, in turn, were developed in accordance with the competency-based approach to education. The role of the trainees' self learning, which, according to the Standards, is an essential component of the educational process in a military university, is broken down in the article as well. Workbooks are shown to be a method of motivating trainees to do out-of-classroom studies and of improving its effectiveness. The article highlights the necessity and specificities of the use of the workbooks as a part of the educational process in a military university based on the following factors: decrease in the amount of the class hours while preserving the amount of the material covered by the course, limited level of the mathematical knowledge of the trainees, as well as the necessity to form key competences of three levels – universal cultural, universal professional and professional – according to FGOS-3 VPO. The structure of the workbooks, developed for the "Electrical engineering and electronics" and "Mechanics" courses, as well as examples of the tasks aimed at different levels of competency which amount the base part of the workbooks, are covered by the article. Information, provided by the article, allows one to come to the conclusion that utilizing workbooks as part of the educational process for the trainees motivates them to internalize the contents of a course, shapes their professional competences, improves quality of education in general professional courses, which manifests in the growth of the grade average of the "Electrical engineering and electronics" and "Mechanics" courses.

Key words: **competency-based approach, competency, trainees' out-of-classroom studies, workbook, electrical engineering and electronics, mechanics**

Н.Д. Зырянова*, канд. пед. наук, доц., Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: gary_z@mail.ru*
Е.Ю. Асадулина*, канд. пед. наук, доц., Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: asadulina.elena@gmail.com*

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБУЧЕНИЯ

В статье описывается опыт разработки и внедрения в образовательный процесс военного вуза рабочих тетрадей по дисциплинам общепрофессионального цикла «Электротехника и электроника» и «Механика». Рассматривается, что на современном этапе система высшего военного образования базируется на федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, в основе которых лежит компетентностный подход. Раскрывается роль самостоятельной работы курсантов, являющейся, согласно стандартам, обязательным компонентом образовательного процесса в высшей военной школе. Показано, что рабочая тетрадь является средством активизации этой работы и увеличения ее эффективности. В статье обосновывается необходимость и особенности использования рабочих тетрадей в учебном процессе в военном вузе, обусловленные следующими факторами. Сокращением количества аудиторных часов при сохранении общего объема учебного материала в образовательной программе, подлежащего усвоению курсантами; недостаточным уровнем их математической подготовки; возрастанием требований к их базовой и профессиональной подготовке, а также необходимостью формирования ключевых компетенций трех уровней: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных согласно ФГОС-3 ВПО. В статье рассматривается структура рабочих тетрадей, разработанных в вузе по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика», приводятся примеры заданий различного уровня, составляющих их содержательную часть. Представленный материал позволяет сделать вывод, что применение рабочих тетрадей при обучении курсантов военного вуза способствует активизации их самостоятельной работы по усвоению образовательной программы, формированию общепрофессиональных компетенций, улучшению качества образования по общепрофессиональным дисциплинам, проявляющееся в увеличении среднего балла по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика».

Ключевые слова: **компетентностный подход, компетенция, самостоятельная работа курсантов, рабочая тетрадь, электротехника и электроника, механика**

Современный этап реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации существенно повысил требования к качеству профессиональной подготовки военных специалистов, требуя от курсантов глубокого владения не только базовыми знаниями, но и компетенциями в области общепрофессиональной подготовки, что автоматически вызывает более высокие требования к качеству проведения учебных занятий. Это определяет актуальность темы нашей статьи.

Цель статьи – показать возможность использования рабочих тетрадей в военном вузе как дидактического средства, способствующего активизации самостоятельной работы курсантов по освоению образовательной программы по общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» и формированию у них общепрофессиональных компетенций.

Для достижения указанной цели были сформулированы следующие задачи: 1) проанализировать понятия «компетентностный подход», «компетенция», «самостоятельная работа», «рабочая тетрадь»; 2) провести краткий обзор состояния проблемы самостоятельной работы и использования рабочих тетрадей в практике обучения студентов вузов; 3) выделить ключевые факторы, послужившие разработке и началу использования рабочих тетрадей в военном вузе; 4) представить авторские дидактические материалы по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика», используемые в рабочих тетрадях в военном вузе.

Научная новизна работы заключается в том, что разработаны рабочие тетради по общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» военного вуза.

Теоретическая значимость работы: рассмотрено содержание понятия «рабочая тетрадь» применительно к общепрофессиональным дисциплинам военного вуза.

Практическая значимость работы состоит в том, что описан опыт разработки и применения рабочих тетрадей при обучении курсантов военного вуза общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика».

В настоящее время система высшего образования в России, в том числе и высшего военного образования, базируется на федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения, в основе которых лежит компетентностный подход.

Компетентностный подход в образовании освещался в работах Jl.C. Гребнева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Т.Д. Макаровой, Дж. Равена, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татура и др.

Реализация в учебном процессе компетентностного подхода предполагает применение на учебных занятиях различных активных методов обучения, современных информационно-коммуникационных технологий, а также новых перспективных методов преподавания учебных дисциплин. Применение компетентностного подхода в высшем военном образовании способствует развитию индивидуальности курсантов, повышению их способности к обучению и социализации. В процессе обучения требуется формирование у курсантов ключевых компетенций: общекультурных, являющихся общими для всех направлений подготовки одного уровня, общепрофессиональных, которые являются общими для всех обучающихся по направлению подготовки и профессиональных – зависящих от видов профессиональной деятельности, на которые ориентирована основная образовательная программа [1]. Компетенции представляют собой динамический набор знаний, умений и навыков, моделей поведения и личностных качеств выпускника вуза.

Формирование компетенций как результата обучения в вузе невозможно без увеличения доли самостоятельной работы обучающихся в ходе освоения основной образовательной программы.

Анализ педагогической литературы показал, что в трудах Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Г.М. Коджаспировой, П.И. Пидкасистого и мн. др. ученых наличествует разнообразие взглядов на сущность и организацию самостоятельной работы студентов вузов и колледжей.

Обобщая существующие точки зрения, мы пришли к следующему выводу. Во-первых, самостоятельная работа представляет собой учебную деятельность, поскольку в ходе ее осуществляется усвоение обучаемыми образовательной программы. Во-вторых, она рассматривается как способ организации обучения, при котором каждый обучаемый работает индивидуально, а значит, развивает собственные способности к обучению, к организации учебной деятельности, дисциплине, контролю, оценке результатов. В-третьих, самостоятельная работа является средством обучения, поскольку способствует сокращению времени на усвоение учебного материала и, следовательно, на достижение целей обучения.

Мы поддерживаем точку зрения, согласно которой «самостоятельная работа – это учебная деятельность обучающихся, осуществляемая без непосредственного контакта с преподавателем или управляемая преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1; 2].

Мы согласны с мнением ученых-педагогов, считающих, что организация самостоятельной работы способствует достижению основных целей образования, а именно – формированию ключевых компетенций за счет овладения фундаментальными знаниями, профессиональные умениями и навыками, способами деятельности [3; 4].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования требуют выделения из общего количества времени, отводимого на освоение образовательной программы, – порядка 50% на самостоятельную работу обучающихся [5].

На наш взгляд, это связано с тем, что самостоятельная работа при обучении в вузе служит мостиком от учебной деятельности, которой руководит обучающий, к профессиональной деятельности, в которой обучающийся начинает руководить самим собой. Поэтому ее необходимость для формирования компетенций очевидна.

Фундаментом для изучения ряда дисциплин профессионального цикла в военном вузе являются дисциплины общепрофессионального цикла, к которым относятся «Электротехника и электроника» и «Механика». Однако усвоение программного материала по этим дисциплинам вызывает существенные трудности у отдельных курсантов, что объясняется несколькими причинами. Это, во-первых, слабый уровень математической подготовки курсантов; во-вторых, большой объем изучаемого учебного материала при сокращенном количестве аудиторных часов, отводимых на его изучение, а также недостаточное использование в учебном процессе современных образовательных технологий.

На наш взгляд, одним из способов решения названной проблемы является использование при организации образовательного процесса активной самостоятельной работы курсантов.

В табл.1 представлено распределение учебного времени, выделенного на работу курсантов с преподавателем и на их самостоятельную работу по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» в нашем вузе.

Таблица 1

Распределение учебного времени на работу курсантов с преподавателем и на самостоятельную работу

Дисциплина	*Всего часов учебных занятий*	*В том числе учебных занятий с преподавателем*	*Время, отводимое на самостоятельную работу*
Электротехника и электроника	216	120	90
Механика	216	116	90

Анализ таблицы показывает, что соотношение времени, отводимого на самостоятельную работу курсантов по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика», к общему числу часов учебных занятий составляет 42%. Следовательно, самостоятельную работу курсантов необходимо организовывать и управлять ею.

По мнению П.И. Пидкасистого, существует четыре уровня самостоятельной работы. Задания, выполнение которых осуществляется по образцу или с использованием инструкции, составляют первый уровень – «воспроизводящий». Выполнение заданий второго уровня – «реконструктивно-вариативного» – требует трансформации известных алгоритмов решения. Для выполнения заданий третьего уровня – «эвристического» – необходимо найти ранее неизвестный для обучаемого способ решения. Последний – «творческий (или исследовательский)» – уровень самостоятельной работы требует от обучаемого нахождения новых нестандартных способов решения [3]. При разработке заданий для рабочих тетрадей по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» мы учитывали перечисленные уровни.

В современной педагогической теории и практике обучения большое внимание уделяется вопросам использования в системе высшего профессионального образования проблемных методов обучения и современных образовательных технологий. Однако действующим преподавателям известно, что в образовательных учреждениях, реализовывающих этот уровень образования (за редким исключением), учебный процесс осуществляется с использованием традиционных методов и форм обучения.

Преподаватели нашего военного вуза широко используют на своих лекциях мультимедийные презентации или электронные конспекты лекций.

Сокращение объема аудиторных учебных часов приводит к тому, что во время чтения лекции на слайде приходится размещать нереально большое количество учебной информации. При этом курсанты не только не успевают осмыслить, но и порой законспектировать нужный им материал.

Необходимость повышения эффективности лекционных, практических и лабораторных занятий по общепрофессиональным дисциплинам требует от преподавателя высшей военной школы применения новых форм и методов обучения на основе использования современных информационных технологий и методического сопровождения. В качестве такого методического сопровождения при чтении лекций по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» преподаватели кафедры используют рабочие тетради. Кроме того, именно через рабочие тетради преподаватель опосредованно управляет самостоятельной работой курсантов.

В межгосударственном стандарте по информации, библиотечному и издательскому делу ГОСТ 7.60-2003 понятие «рабочая тетрадь» определяется следующим образом: «Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного процесса» [6]. Однако педагоги неоднозначно понимают назначение рабочих тетрадей в образовательном процессе, что влечет за собой существование различных трактовок этого понятия.

Например, по Р.В. Фесичу, «рабочая тетрадь – учебное издание (средство обучения), на основании работы с которым у обучающихся происходит осознание нового учебного материала и формирование практических умений, которое также служит целям организации самостоятельной работы обучающихся и контроля их учебных достижений» [7, с. 13].

В работе Л.П. Алексеевой читаем: «Рабочая тетрадь представляет собой средство обучения, являющееся одновременно как средством преподавания, так и средством учения. Они быстрее других откликаются на потребности образовательного процесса и одновременно формируют эти потребности. Введение рабочих тетрадей в арсенал дидактических средств предоставляет преподавателю реальную возможность оптимизировать учебный процесс» [8].

В.В. Корнилова считает следующее: «Рабочая тетрадь представляет собой дидактическое средство обучения студентов. Ее применение обеспечивает формирование знаний, умений и навыков, улучшает качество профессионального образования, повышает результативность аудиторной и внеаудиторной работы на основе индивидуализации и диалогизации учебного процесса» [9].

По принципу построения, назначению и используемому материалу рабочие тетради делятся на несколько типов, среди которых Р.В. Фесич выделяет «тетради для лекционных занятий, лабораторных и практических занятий, для контрольных и творческих работ, для самостоятельной работы обучаемых, тетради-конспекты, зачетные и полифункциональные рабочие тетради» [7, с. 14].

По общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» в нашем военном вузе используются рабочие тетради, которые были созданы вследствие дефицита учебного времени, отводимого на изучение дисциплин в формате аудиторного обучения. Рабочие тетради, разработанные нами, можно рассматривать как универсальные учебно-методические и дидактические средства обеспечения учебного процесса, так как они используются на лекционных, практических и лабораторных занятиях. Содержание этих тетрадей составляют типовые задачи, решение которых требует действия по алгоритму, задачи для повторения и закрепления учебного материала, а также задания, которые курсанты должны выполнять во время самоподготовки. Каждая тема (раздел) завершается заключением, в котором отражается применение темы на практике и (или) в будущей военно-профессиональной деятельности курсантов, а также некоторые вопросы межпредметной направленности. В конце тетради располагаются примечания, которые содержат задания обобщающего характера.



Рис. 1. Титульные листы рабочих тетрадей по «Электротехнике и электронике» и одному из разделов «Механики»

Из сказанного следует, что разработанные на кафедре рабочие тетради являются многофункциональными, или «полифункциональными» (в формулировке Р.В. Фесича) [7, с. 14].

В рамках одной дисциплины рабочие тетради делятся по разделам. Например, по дисциплине «Электротехника и электроника» используются две тетради, которые дополняются отдельными тетрадями по тем же разделам дисциплины для оформления отчетов по лабораторным работам. По дисциплине «Механика» разработаны три рабочие тетради по общепринятым разделам. В эти же тетради включены отчеты по лабораторным работам.

Структурными компонентами разработанных нами рабочих тетрадей являются следующие разделы.

1. Титульный лист, на котором отражена информация о наименовании образовательной организации, название дисциплины и раздела дисциплины, ФИО и номер группы обучающегося (рис. 1).

2. Оглавление и рубрикация, отражающие последовательность изучения учебного материала по темам и занятиям с выделенным местом для указания номеров страниц, на которых они располагаются (номера страниц вписываются обучаемыми). В разработанных нами рабочих тетрадях выделяются такие рубрики, как «Литература», «Лекция», «Практическое занятие», «Пример», «Типовая задача», «Учебно-профессиональная задача», «Задание на самостоятельную работу», «Контрольные вопросы», «Приложения», «Глоссарий».

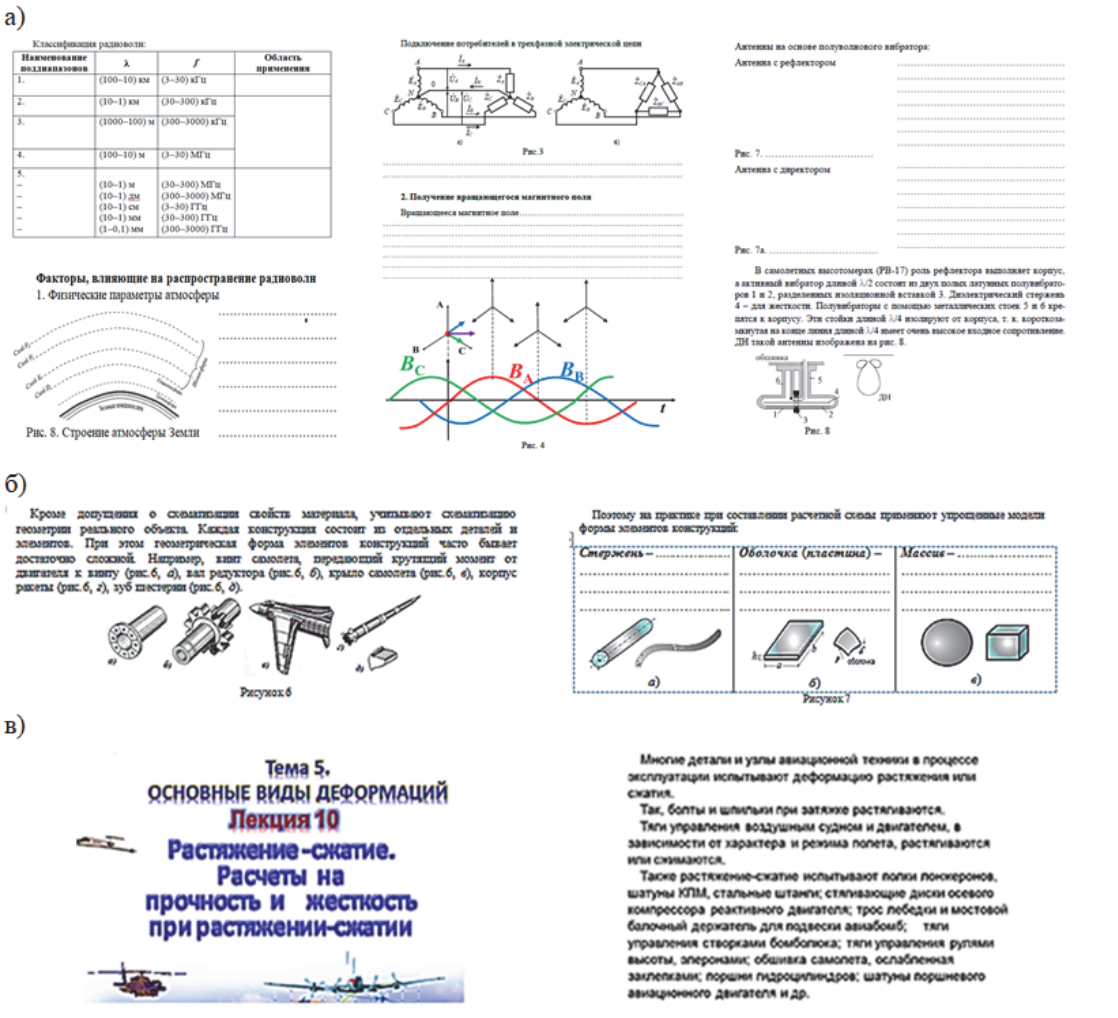
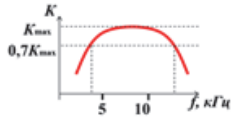


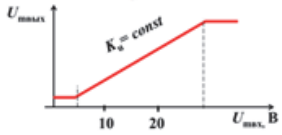
Рис. 2. Примеры фрагментов лекционного материала в рабочих тетрадях по дисциплинам «Электротехника и электроника» (а) и «Механика» (б, в)

а)

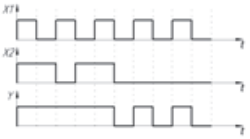
Пример 2. Определить полосу пропускания усилителя



Пример 3. Определить динамический диапазон усилителя



Задача 1. Определить, какому логическому элементу соответствуют временные диаграммы?



Контрольные вопросы:

1. Будут ли генерироваться колебания в таком *LC*-генераторе (рис. 1)? По необходимости сделайте исправления в схеме.



Рис. 1

2. Найдите частоту генерации f_0, если $L1 = 400$ мкГн, $C1 = 100$ пФ.

3. Поясните назначение $R1$ и $R2$ .....

4. Элемент ОС в генераторе – .....

5. Почему при уменьшении коэффициента взаимной индукции M может прекратиться генерация колебаний? .....

.....

.....

6. Почему при уменьшении $L2$ может прекратиться генерация колебаний?

.....

б)

Задача. Сравнить эквивалентные напряжения для напряженных состояний, приведенных на рис. 15. Значения напряжений указаны в МПа. Механические характеристики материалов имеют следующие значения: для первого элемента $\sigma^{(1)}_{в.р} = 120$ МПа, $\sigma^{(1)}_{в.с} = 360$ МПа; для второго элемента $\sigma^{(2)}_{в.р} = 180$ МПа, $\sigma^{(2)}_{в.с} = 420$ МПа.

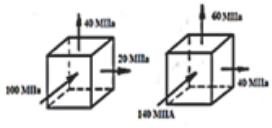


Рисунок 15

Решение:

В данном случае механические характеристики материалов сравниваемых элементов различны, поэтому сопоставление значений эквивалентных напряжений лишено смысла. Сравнивать надо коэффициенты запаса прочности, конечно, применяя в том и другом случае одну и ту же теорию прочности. Так как в обоих случаях материал хрупкий (это следует из заданных значений механических характеристик), то расчет выполним по теории Мора.

Для первого элемента (точки) главные напряжения имеют следующие значения:

$\sigma^{(1)}_1 =$ ..... МПа; $\sigma^{(1)}_2 =$ ..... МПа; $\sigma^{(1)}_3 =$ ..... МПа.

Эквивалентное напряжение для первого элемента:

$$\sigma^{V}_{экв} = \sigma^{(1)}_1 - k\cdot\sigma^{(1)}_3 = \sigma^{(1)}_1 - \frac{\sigma^{(1)}_{в.р}}{\sigma^{(1)}_{в.с}}\cdot\sigma^{(1)}_3 =$$

Коэффициент запаса прочности первого элемента:

$$n^{(1)} = \frac{\sigma^{(1)}_{в.р}}{\sigma^{V}_{экв}} =$$

Для второго элемента (точки) главные напряжения имеют следующие значения:

$\sigma^{(2)}_1 =$ ..... МПа; $\sigma^{(2)}_2 =$ ..... МПа; $\sigma^{(2)}_3 =$ ..... МПа.

Тогда эквивалентное напряжение для второго элемента:

$$\sigma^{V}_{экв} = \sigma^{(2)}_1 - k\cdot\sigma^{(2)}_3 = \sigma^{(2)}_1 - \frac{\sigma^{(2)}_{в.р}}{\sigma^{(2)}_{в.с}}\cdot\sigma^{(2)}_3 =$$

Коэффициент запаса прочности второго элемента:

$$n^{(2)} = \frac{\sigma^{(2)}_{в.р}}{\sigma^{V}_{экв}} =$$

Таким образом, $n(\ \ ) > n(\ \ )$, следовательно, ... из заданных напряженных состояний опаснее, т.к. имеет меньший запас прочности.

Рис. 3. Примеры заданий репродуктивного уровня, используемых в рабочих тетрадях по дисциплинам «Электротехника и электроника» (а) и «Механика» (б)

3. Текстовый материал, предварительная работа по структурированию, систематизации и обобщению которого проведена преподавателями в соответствии с тематическим планом изучения дисциплины; в тетради по «Механике» включена дата проведения занятия. Текстовый учебный материал в используемых нами рабочих тетрадях представляет собой конспекты лекций, в которых информация частично представлена в печатном виде, а частично записывается обучаемыми в ходе аудиторного лекционного занятия. Как правило, в готовом виде представлен иллюстративный материал. Он включает сложные и громоздкие схемы устройств, графики, рисунки рассматриваемых явлений и процессов, классификацию различных объектов, выполненную в табличном виде с частично заполненными столбцами или строками, а также информацию по теме из дополнительных источников, позволяющую расширить и углубить знания обучаемых (рис. 2).

По текстовому учебному материалу предусмотрена система заданий различной сложности, направленных на отработку понятийного аппарата и формул, на формирование графической грамотности (умения осуществлять графические построения, читать и строить схемы), навыков решения типовых задач, умений осуществлять обобщение и систематизацию (рис. 3). Способы выполнения заданий в целом определяют уровень развития индивидуальных способностей курсантов.

4. Листы для заметок, предназначенные для работы курсантов по собственному усмотрению или (и) по рекомендации преподавателя.

5. Лист результативности, который представляет собой табель отметок о выполнении заданий, отчетов по лабораторным работам, предлагаемых в рабочей тетради. Он обеспечивает осуществление обратной связи между преподавателем и обучаемым.

6. Глоссарий – обязательный перечень понятий, подлежащих усвоению в ходе изучения дисциплины, определения которых вносятся курсантами в ходе самостоятельной работы.

В разработанных нами рабочих тетрадях сочетаются задания репродуктивного и продуктивного уровней. К первым относятся задания на заполнение конспектов лекций, глоссария, дополнения рисунков, схем, формул, графиков, решение примера или задачи по известной формуле, закрепление навыков построения диаграмм и схем, решение типовых задач по алгоритму. Задания второго уровня включают перестроение графиков и диаграмм при изменении исходных параметров, решение типовых задач по алгоритму с измененными исходными данными, составление обобщающих таблиц по изучаемым темам. И если задания первого уровня в основном выполняются на аудиторных занятиях, то выполнение заданий второго уровня предполагает самостоятельную работу курсантов. Примеры заданий представлены на рис. 4.

Практика использования рабочих тетрадей как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы курсантов, показала, что сокращается время на конспектирование учебного материала, появляется возможность сосредоточиться на его сущности. При этом эффективность его восприятия возрастает, что приводит к более полному усвоению теоретических знаний по дисциплине.

Так, благодаря использованию рабочих тетрадей на лекции происходит существенная экономия времени, особенно если лекция сопровождается достаточным количеством рисунков, чертежей, графиков и т. д. Также по материалам презентации курсанты всегда могут дополнять свой конспект дополнительной информацией. Лекции, хорошо оформленные курсантами в рабочей тетради, позволяют курсантам качественно подготовиться к текущему контролю, осуществляемому на практических и лабораторных занятиях.

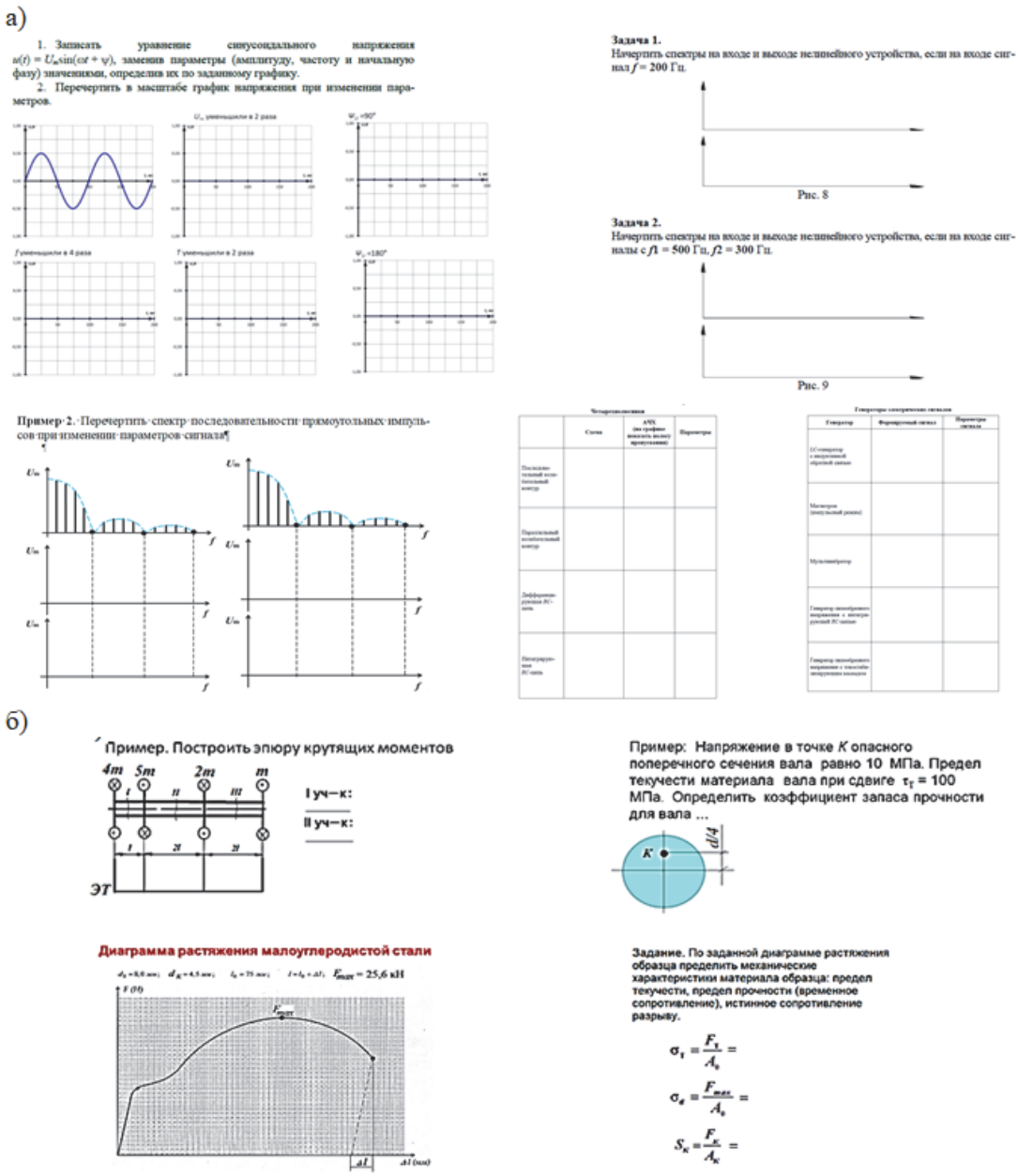


Рис. 4. Примеры заданий продуктивного уровня, используемых в рабочих тетрадях по дисциплинам «Электротехника и электроника» (а) и «Механика» (б)

Как показывает практика, учебный материал по дисциплинам общепрофессионального цикла «Электротехника и электроника» и «Механика» усваивается более осознанно и прочно за счет формирования у курсантов интеллектуальных умений и овладения ими навыками самостоятельной работы с учебной литературой при использовании в учебном процессе рабочих тетрадей.

Рабочие тетради выполняют в учебном процессе военного вуза обучающую функцию, так как их применение на аудиторных занятиях и во время самостоятельной работы способствует активизации познавательной деятельности курсантов, развитию у них необходимых знаний и умений. Применение рабочих тетрадей обеспечивает развитие общепрофессиональных компетенций, а значит, они выполняют развивающую и воспитательную функции. Кроме того, рабочие тетради позволяют организовать эффективный контроль преподавателем учебных достижений каждого курсанта, что делает их важным инструментом индивидуализации обучения.

Каждый год в начале сентября в нашем военном вузе проводятся учебно-методические сборы, на которых представители учебного отдела подводят итоги прошедшего учебного года. Как показывают результаты сдачи экзаменов, на протяжении трех лет основной показатель качества обучения в нашем вузе – средний балл курсантов по общепрофессиональным дисциплинам увеличивается.

Таким образом, анализ состояния проблемы самостоятельной работы в педагогической теории и практике обучения позволил заключить, что организация этого вида деятельности в вузе, в том числе военном, способствует решению задач, поставленных перед системой высшего профессионального образования и отраженных в федеральных государственных образовательных стандартах. Одним из основных дидактических средств при организации и проведении самостоятельной работы являются рабочие тетради.

Выявление факторов, требующих нового подхода к обучению курсантов военного вуза, таких как недостаточный уровень их математической подготовки, несоответствие объемов программного материала и работы курсантов под руководством преподавателя и повышение требований к уровню профессионального образования в рамках компетентностного подхода, послужило основанием для разработки рабочих тетрадей по общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика» в военном вузе.

Структура разработанных рабочих тетрадей соответствует тематическому плану изучения дисциплины, а содержание составляют частично напечатанные конспекты лекций и задания репродуктивного и продуктивного уровней.

На сегодняшний день рабочие тетради по дисциплинам общепрофессионального цикла «Электротехника и электроника» и «Механика» широко используются в учебном процессе нашего вуза. Поэтому мы рассматриваем их как универсальные многофункциональные учебно-методические и дидактические средства обеспечения учебного процесса в военном вузе, в частности как дидактические средства, способствующие активизации самостоятельной работы курсантов по освоению образовательной программы по общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Механика».

Опыт использования в учебном процессе военного вуза рабочих тетрадей по общепрофессиональным дисциплинам «Электротехника и электроника» и

«Механика» показывает увеличение среднего балла по этим дисциплинам. Поэтому мы считаем, что применение рабочих тетрадей способствует формированию у курсантов общепрофессиональных компетенций, а также решению задач высшего военного профессионального образования в целом. Сказанное свидетельствует о достижении цели, сформулированной в начале работы.

Поскольку авиационная техника развивается, а учебный процесс является динамичным, в качестве перспективы развития темы работы мы рассматриваем возможность переработки и доработки содержания рабочих тетрадей. В частности, включение в рабочие тетради новых учебно-профессиональных задач, формирующих основы инженерных знаний, необходимых при последующем изучении материальной части военной авиационной техники и способствующих раннему усвоению курсантами военно-профессиональной деятельности.

Статья представляет интерес для исследователей в области педагогики высшей школы. В ней раскрыты теоретические и практические аспекты совершенствования профессиональной подготовки будущих военных специалистов. Она может быть полезной молодым исследователям.

Библиографический список

1. Солдатов Д.П. Генезис образовательных стандартов высшего профессионального образования России. *Наука и образование ON-LINE*. Available at: https://pedagog.eee-science.ru/wp-content/uploads/2017/05/Statya.pdf
2. Намазов В.Н. *Педагогические условия взаимосвязи учебной и внеучебной исследовательской деятельности студентов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1986.
3. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование*. Москва: Педагогика, 1980.
4. Ахметова А.Т. *Развитие конкурентоспособности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки в вузе: на примере бакалавриата*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2022.
5. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования* Available at: http://fgosvo.ru
6. *ГОСТ 7.60-2003. Издания. Основные виды. Термины и определения.* Москва, 2003.
7. Фесич Р.В. *Использование рабочей тетради при обучении профессии:* учебное пособие. Донецк: РИПО ИПР, 2016.
8. Алексеева Л.П. *Технологии применения рабочих тетрадей в профессиональной образовательной организации. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-rabochih-tetradey-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii
9. Корнилова В.В. Рабочая тетрадь как эффективное дидактическое средство обучения будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью. *Управленец*. 2015; № 1: 36–38.

References

1. Soldatov D.P. Genezis obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya Rossii. *Nauka i obrazovanie ON-LINE*. Available at: https://pedagog.eee-science.ru/wp-content/uploads/2017/05/Statya.pdf
2. Namazov V.N. *Pedagogicheskie usloviya vzaimosvyazi uchebnoj i vneuchebnoj issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1986.
3. Pidkasistyj P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: teoretiko-`eksperimental'noe issledovanie*. Moskva: Pedagogika, 1980.
4. Ahmetova A.T. *Razvitie konkurentosposobnosti buduschego yurista v processe professional'noj podgotovki v vuze: na primere bakalavriata*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2022.
5. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya* Available at: http://fgosvo.ru
6. *GOST 7.60-2003. Izdaniya. Osnovnye vidy. Terminy i opredeleniya.* Moskva, 2003.
7. Fesich R.V. *Ispol'zovanie rabochej tetradi pri obuchenii professii:* uchebnoe posobie. Doneck: RIPO IPR, 2016.
8. Alekseeva L.P. *Tehnologii primeneniya rabochih tetradej v professional'noj obrazovatel'noj organizacii. Nauchnaya `elektronnaya biblioteka «KiberLeninka»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-rabochih-tetradey-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii
9. Kornilova V.V. Rabochaya tetrad' kak `effektivnoe didakticheskoe sredstvo obucheniya buduschih bakalavrov reklamy i svyazej s obschestvennost'yu. *Upravlenec*. 2015; № 1: 36-38.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 378.1:159.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-63-66

Ismailov M.R., *teacher, Chechen Agrarian and Technical College (Grozny, Russia), E-mail: nauchnyye@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GROUNDS FOR THE EFFECTIVE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS TO INTERACT WITH CITIZENS WHO FIND THEMSELVES IN A DIFFICULT LIFE SITUATION. The article touches upon an issue of forming readiness of future social work professionals to interact with citizens who find themselves in a difficult life situation. The social and pedagogical significance of this activity is being actualized. The scientific works characterizing pedagogical practices of forming readiness of future social work specialists to interact with socially vulnerable citizens are summarized. The developed solutions are summarized and the author's ideas are formulated. The psychological and pedagogical grounds for the effective formation of the readiness of future social work specialists to interact with citizens who find themselves in a difficult life situation are proposed. They involve defining areas of work and formulating them as appropriate tasks, selecting methodological bases for activities, clarifying the content of the educational program and enriching it with specific topics, intensifying the educational process with active teaching methods and optimizing educational work that ensures the formation of students' moral qualities. The psychological and pedagogical features of the activity under consideration are highlighted: the development of psychological qualities of empathy and empathy among students by means of active methods, the formation of communication and interaction skills among students in imitation games, assistance to students in mastering social technologies by means of educational excursions and projects. In conclusion, proposals are presented for the further development of this study within the framework of the organization of the experimental work of the author.

Key words: **psychological and pedagogical foundations, interaction with citizens, formation of readiness, future specialists in social work, difficult life situation**

М.Р. Исмаилов*, преп., ГБПОУ «Чеченский аграрно-технический колледж», г. Грозный, E-mail: nauchnyye@bk.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГРАЖДАНАМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В статье затрагивается вопрос формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Актуализируется социальная и педагогическая значимости этой деятельности. Обобщаются научные работы, характеризующие педагогические практики формирования готовности будущих специалистов социальной работы к взаимодействию с социально незащищенными гражданами. Систематизируются наработанные решения и формулируются авторские идеи. Предлагаются психолого-педагогические основания эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Они предполагают определение направлений работы и формулировку их в качестве соответствующих задач, выбор методологических оснований деятельности, уточнение содержания образовательной программы и обогащение ее конкретными темами, интенсификацию образовательного процесса активными методами обучения и оптимизацию воспитательной работы, обеспечивающей формирование нравственных качеств

студентов. Выделены психолого-педагогические особенности рассматриваемой деятельности: развитие психологических качеств сочувствия и эмпатии у студентов средствами активных методов, формирование навыков общения и взаимодействия у студентов в имитационных играх, содействие студентам в овладении социальными технологиями средствами образовательных экскурсий и проектов. В заключение представлены предложения по дальнейшему развитию настоящего исследования в рамках организации экспериментальной работы автора.

Ключевые слова: **психолого-педагогические основания, осуществление взаимодействия с гражданами, формирование готовности, будущие специалисты социальной работы, трудная жизненная ситуация**

Актуальность исследования обусловлена тем, что на специалистов социальной работы сегодня возлагаются большие надежды и немалая ответственность. Российские граждане в силу объективных обстоятельств в последние годы пережили немало социальных потрясений, которые у ряда категорий спровоцировали ухудшение жизненной ситуации. Экологические катастрофы, эпидемиологические заболевания, военная напряженность привели как к определенным положительным, так и к отрицательным изменениям. Они вызвали необходимость повышения эффективности социальной помощи гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Такие ситуации связаны с различными трудностями: материальными, физиологическими, бытовыми, социальными и пр. В Федеральном законе «О государственной социальной помощи» трудная жизненная ситуация рассматривается как «обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно» [1]. Соответственно, именно в такие моменты, которые могут быть кратковременными или длительными, граждане нуждаются в социальной помощи.

Несомненно, что будущие специалисты социальной работы должны быть готовы к осуществлению взаимодействия с гражданами вне зависимости от характера проявления трудной жизненной ситуации (ТЖС) и с учетом их возрастных и социокультурных появлений. Социальный работник взаимодействует как с детьми, молодежью, так с взрослыми и с пожилыми гражданами, осуществляет превентивную деятельность и помогает устранить уже возникшие проблемы разного плана. Именно в условиях организации эффективного взаимодействия социальные работники могут успешно выполнить свои профессиональные задачи, результативно помогать людям всех возрастных и социальных групп, нуждающимся в социальном сопровождении.

В связи с этим профессиональная подготовка будущих специалистов социальной работы должна быть ориентирована на всестороннее развитие их личности, обогащение знаний в широком поле информации. Она должна предполагать формирование необходимых компетенций и профессионально значимых качеств у студентов колледжей. На решение этой задачи следует направить разные ресурсы – образовательный и воспитательный процесс. Государство сегодня уделяет особое внимание воспитанию ответственного и высоконравственного человека. Данная позиция отражена в новых законодательных инициативах, в частности в Нацпроекте «Молодежь и дети». Поэтому педагогам колледжей следует определить некие общие подходы к формированию готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в тяжелой жизненной ситуации (ТЖС). Они должны строиться на научно обоснованных психолого-педагогических основаниях, раскрывающих характер рассматриваемой деятельности.

Соответственно, цель исследования состоит в выявлении ключевых составляющих формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, и определении психолого-педагогических оснований данного педагогического процесса.

Задачи исследования: проанализировать педагогические исследования, раскрывающие особенности формирования готовности студентов социального профиля к работе с клиентами; выявить ключевые составляющие обучения студентов по выстраиванию взаимодействия с субъектами, нуждающимися в социальной помощи; описать психолого-педагогические основания подготовки студентов к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в ТЖС.

Научная новизна исследования состоит в характеристике психолого-педагогических оснований эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Теоретическая значимость работы заключается в обогащении научных концепций и теорий положениями организации педагогической деятельности, формирующей значимые качества специалистов, раскрывающей способы оптимизации социальной работы. Практическая значимость исследования состоит в применимости его результатов для совершенствования организационно-методической работы в учреждениях среднего профессионального образования.

Обращение к научным источникам позволяет заключить, что вопросы повышения эффективности педагогического процесса по формированию готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности и различным ее направлениям интересуют исследователей не одно десятилетие. Так, А.А. Селезнев, Т.В. Казакевич, В.И. Ритчик подчёркивают важность практико-ориентированного подхода к подготовке будущих специалистов социальной работы. Делается акцент на усилении практических занятий в рамках освоения учебной дисциплины по совершенствованию профессионального мастерства социального работника. Предлагается усилить ее содержание изучением дополнительных вопросов, связанных с описанием особенностей организации взаимодействия специалистов социальной работы с педагогами школ, представителями комиссии по делам несовершеннолетних и пр. [2]. В.В. Рубцов, С.В. Алехина, О.В. Вихристюк рассматривают проблемы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения. Отмечается, что молодые кадры испытывают трудности во взаимодействии с детьми с ОВЗ, психическими расстройствами, инвалидностью. В статье авторы приводят профессиональные стандарты различных субъектов по медицинской, реабилитационной, психологической, социальной работе. Утверждается, что специалисты должны тесно взаимодействовать и обладать «межпрофессиональными компетенциями, необходимыми для работы с уязвимыми категориями населения» [3, с. 25]. Е.В. Жукова раскрывает особенности формирования готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности с молодежью. Говорится, что такая готовность состоит из психологического и процессуально-деятельностного компонентов, включающих теоретическую и практическую готовность [4]. Подчеркивается важность применения контекстного обучения для формирования профессиональной готовности студентов.

Л.В. Куриленко, В.Н. Стрельникова видят возможности компетентностного, ресурсного и синергетического подходов, которые ориентируют на формирование коммуникативных компетенций, освоение способов активизации потенциала клиента, приемов установления гармоничных отношений между субъектами на основе этических норм [5]. Т.В. Бондарева раскрывает тему профессиональной подготовки студентов к социальной работе с пожилыми гражданами [6]. Говорится, что это специфическое направление, которое требует разработки занятий спецкурса и специального практикума по работе с данной категорией лиц. Утверждается, что большую ценность для повышения готовности студентов к взаимодействию с данной категорией лиц несут мини-тренинги и социальные проекты. О.С. Маметьева, С.А. Бурилкина, А.С. Каминский рассматривают проблематику формирования готовности специалистов социальной сферы к работе с семьями различных типов: неполными, неблагополучными, многодетными, с инвалидностью, безработными и замещающими. Отмечается, что данные специалисты должны владеть большим спектром технологий: профилактических, диагностических, реабилитационных и пр. [7].

Итак, резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что профессиональная подготовка будущих специалистов социальной работы должна быть ориентирована на формование их готовности к социальному взаимодействию с гражданами разных возрастных и социальных групп. Это могут быть как отдельные субъекты, так и группы (семьи, молодежные сообщества). Характер их неблагополучия может быть как кратковременным, так и длительным. Трудности данных граждан могут иметь широкий спектр проблем, связанных со здоровьем, финансами, имуществом, дезадаптацией и девиациями. Основной параметр трудной жизненной ситуации определяется неспособностью лиц самостоятельно справиться с проблемами.

Для формирования готовности будущих специалистов социальной работы к данному спектру работ следует понимать, какие элементы составляют это качество. Во-первых, специалисты должны обладать такими способностями и характеристиками, как сочувствие и эмпатия, которые ориентируют на более глубокое понимание проблем и потребностей граждан, выстраивание отношений на принципах доверия и поддержки. Во-вторых, это сформированные навыки общения и взаимодействия. Они включают умения слушать, рефлексировать и мотивировать граждан на поиск ресурсов в преодолении ТЖС. В-третьих, будущие специалисты социальной работы должны владеть широким спектров социальных технологий для помощи многочисленным категориям уязвимых лиц. Это технологи консультирования, диагностики, реабилитации, коррекции и др. Указанные направления развития студентов определяют задачи работы педагогов колледжа.

Затем следует определить методологию педагогической деятельности, которая может опираться на три ключевых подхода: ресурсный, синергетический и компетентностный. Ресурсный подход предполагает расширение представлений студентов в области активизации психологических ресурсов личности для преодоления ТЖС. Он связывается с формированием знаний в сфере повышения мотивации личности на личностно-профессиональный рост, развитие эмоциональной саморегуляции, обеспечивающей совладание с проблемой, усиление волевых качеств для преодоления трудностей. Синергетический подход направлен на расширение представлений студентов в области организации социального взаимодействия, предполагающего формирование доверия, установление контакта, бесконфликтное общение, сотрудничество. Компетентностный подход предполагает формирование компетенций у будущих специалистов социальной работы в аспекте консультативных, реабилитационных, просветительских и других технологий социальной работы с лицами, оказавшимися в ТЖС.

Определив данные компоненты готовности будущих специалистов социальной работы и ключевые основания их формирования, следует выбрать релевантное задачам работы содержание. Для этого требуется оценить возможности

Таблица 1

Психолого-педагогические основания эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в ТЖС

Компоненты готовности	*Методологические подходы*	*Дисциплины*	*Методы*	*Психолого-педагогические особенности*
Сочувствие и эмпатия	Ресурсный: помогает усилить личностные качества: мотивацию, эмоции, волю	Основы педагогики и психологии	Тренинг и метод моральных дилемм	Развитие психологических качеств сочувствия и эмпатии у студентов средствами активных методов
Навыки общения и взаимодействия	Синергетический: ориентирует на установление взаимодействия	Деловая культура	Деловые и ролевые игры	Формирование навыков общения и взаимодействия у студентов в имитационных играх
Владение социальными технологиями	Компетентностный: направлен на формирование компетенций в области социальных технологий	Социальная работа с лицами из групп риска, оказавшимися в ТЖС	Метод проектов и образовательных экскурсий	Содействие студентам в овладении социальными технологиями средствами образовательных экскурсий и проектов
1. Образовательная деятельность (лекции, семинары, самостоятельная работа, практика). 2. Воспитательная работа (экскурсии, классные часы, акции, флешмобы, кураторский час, праздники, конкурсы, круглый стол, семинар, фокус-группа)				

образовательной программы, включающей дисциплины, которые в содержательном плане ориентируют студентов на приобретение указанных навыков. В рамках реализуемой программы (39.02.01 Социальная работа) в Чеченском аграрно-техническом колледже наибольшей направленностью на решение этих задач обладают такие дисциплины, как «Основы педагогики и психологии», «Деловая культура» и «Социальная работа с лицами из групп риска, оказавшимися в ТЖС». Они ориентированы на приобретение знаний студентов в области психологии личности и особенностей общения с субъектами на основе учета их потребностей; помогают понять специфику взаимодействия с гражданами с четким осознаванием их социального портрета; осуществить отбор технологий для оказания адресной помощи конкретной категории лиц, оказавшихся в ТЖС. Однако данные дисциплины можно обогатить более точечными вопросами, связанными с определёнными проблемами (финансовыми, психологическим, бытовыми) конкретных групп лиц: инвалидов, сирот, безработных и пр. Имеет смысл включить такие темы, как «Социальное консультирование безработной молодежи», «Коуч-наставничество в социальной поддержке детей-сирот», «Способы повышения резильентности лиц с инвалидностью».

Далее следует пересмотреть применяемые в образовательном процессе методы обучения. Совершенно очевидно, что активные методы существенным образом позволяют сформировать у студентов необходимые профессиональные качества. Так, методы тренинга и моральных дилемм способствуют развитию сочувствия и эмпатии личности. Деловые и ролевые игры направлены на совершенствование навыков общения и взаимодействия. Метод проектов и образовательных экскурсий позволяет обучающимся колледжей в практической форме овладеть социальными технологиями помощи гражданам, оказавшимся в ТЖС.

Таким образом, можно выделить три ключевых психолого-педагогических особенности формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Первая предполагает развитие психологических качеств сочувствия и эмпатии у студентов средствами активных методов. Вторая связывается с формированием навыков общения и взаимодействия у студентов в имитационных играх. Третья особенность включает содействие студентам в овладении социальными технологиями и средствами образовательных экскурсий и проектов.

Учет этих особенностей позволяет направить потенциал образовательной деятельности и воспитательной работы на формирование готовности студентов работать с социально уязвимыми гражданами. Образовательная деятельность предполагает классические формы обучения (лекции, семинары, самостоятельную работу, практику), уточненные в соответствии с поставленной в исследовании целью. Воспитательная работа должна быть ориентирована на вовлечение будущих специалистов социальной работы в различные мероприятия, которые расширяют их кругозор и позволяют усилить нравственные качества. К таким мероприятиям относят кураторскую деятельность, предполагающую проведение классных часов и кураторского часа, на которых затрагиваются социально значимые проблемы и формируются патриотические чувства, гражданская позиция обучающихся колледжей. Воспитательная работа предполагает привлечение студентов к акциям, флешмобам, конкурсам, организации праздников, посвященных важным датам. Помимо этого, будущих специалистов социальной работы следует приглашать к участию в профессиональных дискуссиях, проводимых в рамках семинаров, круглых столов, фокус-групп. Они могут очно или в режиме онлайн слушать выступления известных учёных, практиков, государственных деятелей, которые обсуждают социальные проблемы граждан, оказавшихся в ТЖС, и осуществляют поиск путей их решения. Вовлечение студентов в воспитательные мероприятия способствует формированию нравственных чувств, патриотических настроений, гражданской позиции и социальной ответственности студентов.

Таким образом, перечисленные направления работы представляют собой психолого-педагогические основания эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (табл. 1).

Итак, психолого-педагогические основания эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, состоят их следующих элементов:

1) определение задач педагогической деятельности, связанных с развитием психологических качеств сочувствия и эмпатии у студентов, формированием навыков общения и взаимодействия, содействием в овладении социальными технологиями помощи гражданам;

2) выбор методологических оснований осуществления педагогического процесса, которые в данном исследовании образуют положения ресурсного, компетентностного и синергетического подходов;

3) уточнение содержания образовательной программы, конкретных дисциплин, раскрывающих соответствующие темы; обогащение их вопросами, связанными со способами решения проблем конкретных лиц групп риска;

4) интенсификация образовательного процесса активными методами обучения (тренинг, моральные дилеммы, игровой и проектный метод, метод образовательных экскурсий), направленными на развитие эмпатии, совершенствование навыков общения и взаимодействия, освоение социальных технологий;

5) оптимизация образовательного процесса и воспитательной работы, обеспечивающих формирование нравственных чувств, патриотических настроений, гражданской позиции и социальной ответственности студентов.

Таким образом, формирование готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в ТЖС, представляет собой комплексную педагогическую деятельность. Она состоит из ряда элементов и процессов и имеет свои психолого-педагогические особенности. В статье представлены психолого-педагогические основания эффективного формирования данного качества. Раскрываются основные направления работы преподавателей колледжей, которые включают постановку задач работы, уточнение ее ключевых направлений, содержательных и организационных характеристик. Выделены психолого-педагогические особенности, определяющие ключевые аспекты формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в ТЖС. Они предполагают развитие психологических качеств сочувствия и эмпатии у студентов средствами активных методов, формирование навыков общения и взаимодействия у студентов в имитационных играх и содействие им в овладении социальными технологиями средствами образовательных экскурсий и проектов.

Полученные результаты исследования могут активно внедряться в образовательную практику системы среднего профессионального образования социального профиля подготовки студентов. Предложенные идеи сформулированы на основе научного анализа исследовательских работ, оценки актуальной социальной ситуации и концептуализации педагогического опыта автора статьи. Продолжение данного исследования предполагает описание результатов эмпирического исследования, обосновывающего предложенные авторские решения.

Библиографический список

1. *О государственной социальной помощи*. Федеральный закон от 17.07.1999 N 178-ФЗ (ред. от 29.10.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/856b6aa7481e4adff8c72e4d43400e82544de974/
2. Селезнев А.А., Казакевич Т.В., Ритчик В.И. [и др.] Формирование профессионального мастерства будущего социального педагога в работе с различными социальными группами. *Развитие современного вуза: новые методы и технологии:* коллективная монография. Ульяновск, 2021: 96–105.
3. Рубцов В.В., Алехина С.В., Вихристюк О.В. и др. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения. *Вестник практической психологии образования*. 2020; № 17 (2): 8–34.

4. Жукова Е.В. Формирование готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности с молодежью. *Наука. Инновации. Технологии*. 2007; № 51: 41–48.
5. Куриленко Л.В., Стрельникова В.Н. Современные тенденции подготовки специалистов социальной работы. *Социально-гуманитарные знания*. 2019; № 10: 15–21.
6. Бондарева Т.В. Актуализация вопросов профессиональной подготовки студентов к социальной работе с пожилыми. *Академия профессионального образования*. 2016; № 4: 60–66.
7. Маметьева О.С., Бурилкина С.А., Каминский А.С. Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 6 (36): 74–84.

References

1. *O gosudarstvennoj social'noj pomoschi*. Federal'nyj zakon ot 17.07.1999 N 178-FZ (red. ot 29.10.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/856b6aa7481e4adff8c72e4d43400e82544de974/
2. Seleznev A.A., Kazakevich T.V., Ritchik V.I. [i dr.] Formirovanie professional'nogo masterstva buduschego social'nogo pedagoga v rabote s razlichnymi social'nymi gruppami. *Razvitie sovremennogo vuza: novye metody i tehnologii:* kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk, 2021: 96-105.
3. Rubcov V.V., Alehina S.V., Vihristyuk O.V. i dr. O problemah professional'noj podgotovki specialistov social'noj sfery dlya raboty s uyazvimymi kategoriyami naseleniya. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2020; № 17 (2): 8-34.
4. Zhukova E.V. Formirovanie gotovnosti specialista po social'noj rabote k professional'noj deyatel'nosti s molodezh'yu. *Nauka. Innovacii. Tehnologii*. 2007; № 51: 41-48.
5. Kurilenko L.V., Strel'nikova V.N. Sovremennye tendencii podgotovki specialistov social'noj raboty. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2019; № 10: 15-21.
6. Bondareva T.V. Aktualizaciya voprosov professional'noj podgotovki studentov k social'noj rabote s pozhilymi. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2016; № 4: 60-66.
7. Mamet'eva O.S., Burilkina S.A., Kaminskij A.S. Formirovanie gotovnosti specialistov social'noj sfery k realizacii tehnologij social'noj raboty s sem'yami razlichnyh tipov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6 (36): 74-84.

Статья поступила в редакцию 24.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-66-68

***Iskhakova G.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Birsk Branch of Ufa University of Science and Technology (Birsk, Russia), E-mail: guldaric5@gmail.com*
***Iskhakova A.T.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: eigulis23@inbox.ru*

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS: A PRACTICE-ORIENTED APPROACH. The study identifies the problem of using interactive technologies of interaction between professional educational organizations and employers to prepare students for professional activity. The possibilities of networking technology are revealed using the example of educational organizations of professional education of the Republic of Bashkortostan. The theoretical foundations of personnel training in the context of modern requirements for the education system and priorities of the personnel policy of employers are outlined. An attempt is made to describe conditions for using interactive technologies that ensure a dialogical partnership-based nature of interaction between an educational organization and employers. The results of effective participation of vocational education institutions and employers in the process of training future specialists are analyzed.

Key words: **professional self-determination, professional networking, interactive technologies, student–specialist–employer interaction system, vocational education**

***Г.Т. Исхакова**, канд. пед. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: guldaric5@gmail.com*
***А.Т. Исхакова**, канд. биол. наук, доц., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: eigulis23@inbox.ru*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Исследование обозначает проблему использования интерактивных технологий взаимодействия между профессиональными образовательными организациями и работодателями по подготовке обучающихся к профессиональной деятельности. Раскрываются возможности технологии «нетворкинг» на примере образовательных организаций профессионального образования Республики Башкортостан. Обозначены теоретические основы подготовки кадров в условиях современных требований перед системой образования и приоритетов кадровой политики работодателей. Предпринята попытка описать условия использования интерактивных технологий, обеспечивающих диалоговый партнерский характер взаимодействия образовательной организации и работодателей. Анализируются результаты эффективного участия учреждений профессионального образования и работодателей в процессе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, профессиональный нетворкинг, интерактивные технологии, взаимодействие, профессиональное образование**

Актуальность исследований и имеющийся опыт в системе профессионального обучения обозначили тот факт, что одним из ключевых показателей эффективности качества деятельности профессиональных образовательных организаций выступает сотрудничество и совместная деятельность с предприятиями-работодателями. Такой критерий является показателем при оценивании эффективности работы колледжей и вузов, а в дальнейшем – и перспектив в их финансировании. Кадровые условия реализации программ профессионального образования также обеспечиваются требованием реализации данных программ руководящими работниками организаций, соответствующих направленности или профилю подготовки студентов. Вместе с тем практика показывает, что на сегодня имеется незакрытая потребность в профессиональных и активных молодых специалистах в разных областях жизни. Это должны быть высококвалифицированные, образованные специалисты, готовые проявить гибкость и мобильность в быстроменяющейся обстановке [1; 2].

Анализ обозначенной проблемы представлен в исследованиях А.Я. Дурнева, Н.С. Семеновой и др. Вопросы апробации условий профессионального образования посредством современных образовательных технологий по обеспечению функционального состояния организма студентов, их адаптации к процессу обучения нашли отражение в работах А.Т. Исхаковой и др. [3; 4; 5].

Целью данной работы является обоснование особенностей взаимодействия профессиональной образовательной организации и предприятий для трудоустройства выпускников средних профессиональных организаций (СПО) и высших учебных заведений (ВУЗ).

Задачи исследования:

– рассмотреть возможности использования профессионального нетворкинга в подготовке квалифицированных кадров;

– провести опрос участников профессионального нетворкинга по проблеме подготовки квалифицированных кадров;

– определить содержание профессионального нетворкинга в системе «студент – работодатель».

Научная новизна исследования: профессиональный нетворкинг, направленный на повышение эффективности трудоустройства молодых специалистов способствует обеспечению предприятий-работодателей квалифицированными рабочими кадрами.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье обоснованы особенности взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий-работодателей по подготовке квалифицированных кадров с применением интерактивной технологии «нетворкинг».

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные материалы могут быть полезны при проектировании и реализации программ профессиональной подготовки студентов.

Процесс трудоустройства студентов – приоритетная задача любой профессиональной образовательной организации. Решением проблемы может стать создание системы сотрудничества между образовательными организациями и потенциальными работодателями посредством нетворкинга. Это комплексная технология осуществляется на основе полезных контактов, заботливой поддерж-

ки и взаимовыгодного партнёрства. Целью выступает формирование у студентов образа себя в будущей профессии в системе межличностной интеракции и профессиональных социальных контактов; раскрытие разнообразных способностей обучающегося, необходимых для формирования готовности к профессии. Важными характеристиками нетворкинга являются долгосрочность контактов, систематичность, доверие, взаимность, процессуальность. Компании, принимающие студентов на свои рабочие места, могут наблюдать за работой молодых профессионалов, не опасаясь начать сотрудничество с неподготовленными, не соответствующими требованиям специалистами. Поэтому такой вид сотрудничества признается оптимальным вариантом для профессиональных организаций, которые восполняют пробел в образовательной сфере и в практической подготовке [6; 7].

Исходя из цели и задач исследования были проведены измерительные процедуры с применением вопросов открытого, закрытого и смешанного типов. В экспериментальном исследовании приняли участие 100 респондентов государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж» (ГБПОУ БМПК), а также 20 руководителей структурных предприятий-работодателей г. Благовещенска Республики Башкортостан (РБ). Анализ полученных результатов показал, что эффективность профессионального нетворкинга в подготовке специалистов связана с совпадением условий подготовки студентов. Так, можно отметить, что большинство респондентов среди основных условий подготовки выделяют использование традиционных приемов образовательной работы, таких как отбор учебного материала, изучение рынка труда, кадровое обеспечение образовательного процесса, привлечение дополнительных финансовых средств. Это обеспечивает организацию практического обучения студентов с использованием современной технологической базы организаций (65% опрошенных). Расширение взаимодействия с общественными партнерами по развитию производственной деятельности через соединение обучения с производством было характерно для 32%. 3% опрошенных обозначили необходимость интеграции деятельности образовательного учреждения и предприятия по подбору будущих кадров. Вместе с тем руководители структурных подразделений предприятий отмечали такие проблемы, как потребность в новых сотрудниках (52% опрошенных), текучесть кадров (28% респондентов). Лишь в 18% ответов отмечалась стабильность организации, где потребность в новых сотрудниках возникала крайне редко (2%).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости усиления интеграции в вопросах взаимодействия образовательной организации и предприятий и определения содержания нетворкинга в рамках системы «будущий специалист – потенциальный работодатель». К ним мы относим:

– совместную разработку образовательных программ подготовки специалиста по профилю обучения;

– создание базы резюме студентов;

– поддержание системы информационно-консультативной работы при центре профессиональной подготовки РБ;

– проведение круглых столов, посвященных вопросам содействия занятости выпускников, обсуждение вопросов трудоустройства выпускников;

– организация и проведение ярмарок вакансий для обучающихся и выпускников;

– организацию практик профессиональной подготовки, личностного роста, преодоления коммуникативных барьеров, увеличения базы социальных контактов, тренингов. Нами была предложена модель кластерного взаимодействия участников нетворкинга (рис. 1).

На базе ГБПОУ БМПК проведено заседание круглого стола «Внедрение механизма кластерного взаимодействия», в котором приняли участие:

– директор ГБПОУ БМПК;

– директор ООО «Арматурный завод»;

– директор детского образовательного технопарка г. Благовещенска РБ;

– директор филиала ГКУ Центральный межрайонный центр занятости населения;

– директор по персоналу АО «Благовещенский арматурный завод»;

– начальник МКУ Управления образования муниципального района Благовещенский район РБ;

– заместитель директора ГБПОУ БМПК;

– председатель ПЦК;

Участники-сообщества в системе нетворкинга:

– ГБПОУ Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж;

– Министерство образования и науки Республики Башкортостан;

– предприятия и организации города и района;

– ЦЗН;

– образовательные организации;

– родительское сообщество;

– студенты колледжа;

– муниципальные органы управления;

– сторонние лица.

Примерный план мероприятий нетворкинга:

1) составление положения о профессиональном нетворкинге;

2) утверждение руководителем образовательной организации плана мероприятий (директор ГБПОУ БМПК);

3) разработка и реализация факультативной программы «Выпускник в условиях рынка» реализующей деятельности;

4) составление рабочей факультативной программы «Выпускник в условиях рынка»;

5) экспертиза факультативной программы «Выпускник в условиях рынка» и ее комплексное методическое обеспечение;

6) психолого-диагностическая и правовая поддержка студентов в вопросах трудоустройства;

7) «День открытых дверей» на предприятиях и организациях города и района (экскурсии);

8) ярмарка профессий с выступлением представителей социальных партнеров;

9) публикации в газете, на сайте, в социальных сетях;

10) ведение раздела «Трудоустройство» на официальном сайте колледжа в сети Интернет;

11) проведение обучающих семинаров по вопросам взаимодействия и коммуникации в профессиональной среде;



Рис. 1. Кластерное взаимодействие участников профессионального нетворкинга

12) проведение производственных практик;

13) поиск партнеров из числа работодателей и заключение с ними соглашений по вопросам проведения стажировок, трудоустройства выпускников;

14) дополнительное образование обучающихся и выпускников колледжа: переподготовка, повышение квалификации на базе колледжа, в учебных центрах предприятий и организаций, а также в Центре опережающей профессионального подготовки РБ;

15) проведение мастер-классов, конференций, семинаров по интересующей тематике;

16) сбор информации и подбор для работодателей студентов на предлагаемые вакантные места;

17) временное трудоустройство студентов в летний период.

Было принято решение продолжить сотрудничество в области подготовки кадров на основе заключенных ранее договоров. На базе предприятий предоставляются возможности отрабатывать профессиональные умения и навыки в рамках производственной практики, проходить стажировку, работодатели участвуют в разработке программ подготовки студентов и привлекаются к проведению занятий. В настоящее время используются такие способы сотрудничества образовательной организации и бизнеса, как совместные программы, целевая подготовка, мониторинг потребностей работодателей и выпускников, практики, контроль качества образования (рис. 2).

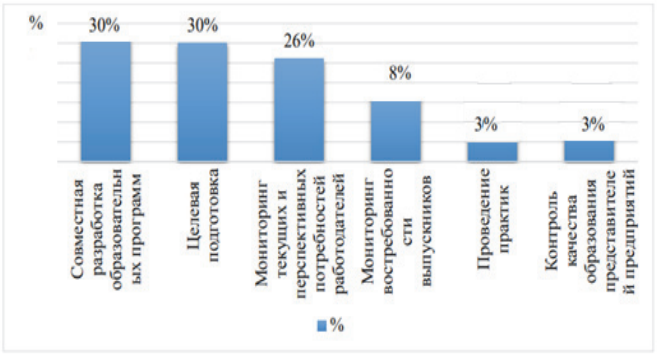


Рис. 2. Формы сотрудничества
в сфере профессионального образования

Таким образом, профессиональный нетворкинг как технология интерактивного взаимодействия способствует решению задач профессионального самоопределения молодежи. Прежде всего, он выступает эффективным средством для поиска молодыми специалистами места будущей работы, а для предприятий – привлечения инвестиций в свою компанию. Нетворкинг способствует осмыслению участниками ответов на вопрос «Чем я могу быть полезен на предприятии?» и прогнозированию на этой основе предстоящих трудовых отношений. Анализируя особенности установления контактов между образовательными организациями и потенциальными работодателями, следует учитывать комплексный подход в построении такого взаимодействия. Это обусловлено, прежде всего, присутствием взаимовыгодных интересов для обеих сторон и получением ожидаемых результатов функционирования системы нетворкинга. Также, на наш взгляд, представляет интерес исследование проблем профессиональной подготовки специалистов посредством использования инновационных образовательных технологий, повышающих эффективность взаимодействия с предприятиями-работодателями. Одним из направлений для дальнейшего изучения проблемы может выступать разработка проектного моделирования для подготовки студентов к предстоящей работе с учетом сочетания технологии обучения и профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Вавилина Н.Д. Запросы рынка труда к системе профессионального образования в условиях инновационного развития. *Регион: экономика и социология*. 2009; № 3: 146–156.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный Закон № 273-ФЗ. Москва, 2022; 29 декабря 2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Дурнев А.Я. Взаимодействие вузов с работодателями в процессе организации практической подготовки. *Материалы VI Международной научно-практической конференции*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018: 55–58.
4. Исхакова А.Т., Исхакова Г.Т. Здоровьесберегающие технологии как средство адаптации студентов к процессу обучения. *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 6 (85): 157–159.
5. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников. *Материалы II Международной научной конференции*. Пермь: Меркурий, 2012: 161–162.
6. Дубровина И.А., Исхакова Г.Т. Профессиональный нетворкинг: взаимодействие ССР (студент-специалист-работодатель). *Современное педагогическое образование*. 2024; № 1: 21–26.
7. Щепетова В.А., Симонова И.Н., Овчаренков Э.А. Роль и перспективы прикладного бакалавриата на современном этапе взаимодействия вузов и предприятий. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 6: 23.

References

1. Vavilina N.D. Zaprosy rynka truda k sisteme professional'nogo obrazovaniya v usloviyah innovacionnogo razvitiya. *Region: `ekonomika i sociologiya*. 2009; № 3: 146-156.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj Zakon № 273-FZ. Moskva, 2022; 29 dekabrya 2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Durnev A.Ya. Vzaimodejstvie vuzov s rabotodatelyami v processe organizacii prakticheskoj podgotovki. *Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2018: 55-58.
4. Ishakova A.T., Ishakova G.T. Zdorov'esberegayuschie tehnologii kak sredstvo adaptacii studentov k processu obucheniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 157-159.
5. Semenova N.S. Vzaimodejstvie vuza s rabotodatelyami kak uslovie kachestvennoj podgotovki vypusknikov. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm': Merkurij, 2012: 161-162.
6. Dubrovina I.A., Ishakova G.T. Professional'nyj netvorking: vzaimodejstvie SSR (student-specialist-rabotodatel'). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 1: 21-26.
7. Schepetova V.A., Simonova I.N., Ovcharenkov `E.A. Rol' i perspektivy prikladnogo bakalavriata na sovremennom `etape vzaimodejstviya vuzov i predpriyatij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 6: 23.

Статья поступила в редакцию 24.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-68-71

***Kagakina E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: shkola3a@yandex.ru*
***Lesnikova S.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

SITUATIONAL TASK AS A MEANS OF INTERMEDIATE ASSESSMENT OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE PROCESS OF LEARNING FUNDAMENTAL DISCIPLINES. Changes in the Russian higher education system, which will be fully implemented in 2027, actualize the study of the problem of evaluating educational outcomes at various stages of the learning process from the standpoint of higher school didactics. The materials of the Ministry of Education and Science identify approaches to assessing the results of students' mastering disciplines related to various parts of the educational program: socio-humanitarian, fundamental and professional. The means of intermediate assessment for fundamental and professional parts disciplines are being developed by the university. Situational tasks are provided as a means of intermediate certification in fundamental disciplines in the Ministry of Education and Science proposals. In this regard, universities should develop appropriate programs, assessment tools and control and measuring materials. The results of the research presented in this article contain a systematization and generalization the content and methodological components of the concept "situational task". The characteristics, types, and essence of situational tasks are considered, depending on their purpose in the educational process, as well as their features and possibilities as a means of intermediate assessment of students.

Key words: **situational task, assessment tools, intermediate assessment**

***Е.А. Кагакина**, д-р пед. наук, доц., проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: shkola3a@yandex.ru*
***С.Л. Лесникова**, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Российская Федерация. E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Изменения в системе отечественного высшего образования, которые в полном объеме вступают в силу с 1 сентября 2027 года, актуализируют исследование с позиций дидактики высшей школы проблемы оценивания образовательных результатов на различных этапах процесса обучения. В материалах Минобрнауки обозначены подходы к оценке результатов освоения обучающимися дисциплин, отнесенных к различным частям образовательной программы: социогуманитарной, фундаментальной и профессиональной. Средства промежуточной аттестации по дисциплинам фундаментальной и профессиональной частей разрабатываются вузом. В качестве средства промежуточной аттестации по дисциплинам фундаментальной части в разработках Минобрнауки предусмотрены ситуационные задачи. В связи с этим в вузах должны разрабатываться соответствующие программы, оценочные средства и контрольно-измерительные материалы. Результаты проведенного исследования, представленные в данной статье, содержат систематизацию и обобщение содержательного и методического компонентов понятия «ситуационная задача». Рассмотрены характеристики, виды, сущность ситуационных задач в зависимости от их назначения в учебном процессе, выявлены особенности и возможности ситуационных задач как средства промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине фундаментальной части.

Ключевые слова: **ситуационная задача, средства оценки, промежуточная аттестация**

Актуальность работы определяется рядом факторов. Переход системы высшего образования к новой структуре обусловливает поиск содержания и методов обучения, обоснования адекватного поставленным задачам технологического обеспечения образовательного процесса. В представленных Минобрнауки России принципиальных изменениях нормативного регулирования новой модели образования содержится новая структура ФГОС ВО, включающая в себя следующие части: социогуманитарную, фундаментальную и профессиональную [1]. Социогуманитарная часть будет обеспечена едиными федеральными программами дисциплин и едиными оценочными материалами. Программы дисциплин фундаментальной части будут разрабатываться вузом на основе федеральных рекомендаций. Промежуточная аттестация по результатам освоения дисциплины должна представлять собой экзамен в форме решения ситуационных задач. Программы профессиональной части и оценочные материалы к ним также разрабатываются вузом.

В связи с этим актуализируются вопросы оценки освоения программ, прежде всего – методической работы кафедр, осуществляющих образовательный процесс в рамках фундаментальной и профессиональной частей. В данной статье представлены результаты теоретико-методологического исследования использования ситуационных задач как средства промежуточной аттестации обучающихся по фундаментальной дисциплине.

Следует отметить, что проблемы результативности и практической ориентированности образовательного процесса в вузе являются актуальными на всех этапах его развития. Различные аспекты и направления решения этой проблемы исследовались С.И. Архангельским, В.И. Блиновым, А.А. Вербицким, А.А. Смирновым, В.А. Сластениным и др. Ситуационные задачи в теории и практике образовательного процесса в высшей школе рассматривались в качестве средства обучения и формирования общих учебных знаний и умений, а также универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций обучающихся. В работах В.С. Аванесова, О.Б. Смирновой, М.А. Приходько и др. содержатся положения, позволяющие рассмотреть ситуационные задачи в качества средства оценки образовательных результатов обучения. В педагогической литературе этот аспект использования ситуационных задач представлен преимущественно с позиций методики преподавания дисциплин в вузе. Задачи реформирования системы высшего образования делают актуальным теоретико-методологическое обоснование ситуационных задач как средства оценки результатов обучения по дисциплине.

Цель исследования состоит в теоретическом и нормативном обосновании ситуационной задачи как средства промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине фундаментальной части образовательной программы.

Объектом выступает ситуационная задача.

Задачи:

– систематизировать понятие «ситуационная задача»;

– определить критерии ситуативной задачи в целях её разработки преподавателем фундаментальной дисциплины и использования в целях промежуточной аттестации.

Научная новизна состоит в том, что проведенное исследование способствует развитию теории педагогического оценивания результатов освоения обучающимися в вузе фундаментальных дисциплин.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что в ней обобщены и систематизированы концепции и подходы, представляющие собой совокупность теоретико-методологических оснований использования ситуационных задач как средства промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам фундаментальной части образовательной программы.

Практическая значимость заключается в разработке критериев ситуационной задачи как средства промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине, входящей в фундаментальную часть образовательной программы.

Прежде всего, в соответствии с поставленными в статье целевыми ориентирами, обобщим основные подходы к понятию «ситуационная задача». Несмотря на то, что данное понятие часто употребляется в педагогической литературе и представляется интуитивно понятным, нельзя не отметить, что оно требует своего дальнейшего изучения, особенно в связи с тем, что в качестве средства промежуточной аттестации обучающихся ситуационные задачи становятся нормативно заданными. В работе И.А. Шабановой, С.В. Ковалёвой, О.Х. Полещук, А.С. Минич, Д.В. Якутиной представлены основные интерпретации понятия «ситуационная задача» [2]. Обобщение представленных выше и других интерпретаций позволяет выявить следующие базовые характеристики ситуационных задач в обучении:

– они направлены на развитие мыслительной деятельности обучающихся;

– позволяют обучающимся осваивать дисциплину с учетом таксономии целей обучения Б. Блума: знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка;

– в них имитируются реальные или потенциально возможные условия и события;

– с их помощью не только получается результат, но и формируются умения достижения результата и принятия решения;

– они могут быть разного уровня сложности;

– являются практико-ориентированным;

– способствуют развитию мотивации обучения и др.

Ю.Г. Липкин, Е.Н. Николаиди выделяют такие базовые характеристики ситуационных задач, как явная практическая направленность и необходимость для их решения системными предметными и межпредметными знаниями, умениями и навыками [3]. Источниками ситуационных задач являются документы, реальные события, таблицы, статистические данные, обзоры, доклады, научные публикации. М.П. Прохорова, О.И. Ваганова, А.Д. Чихутова описывают стандартные и нестандартные (критические, экстремальные, творческие) задачи [4]. Стандартные задачи основаны на типичных ситуациях, нестандартные ситуации не имеют аналогов. Можно предположить, что на этапе освоения дисциплин фундаментальной части преобладают стандартные ситуационные задачи, а в процессе освоения профессиональной части – нестандартные. Это относится как к использованию ситуационных задач в процессе освоения дисциплины, так и к этапу промежуточной аттестации.

И.А. Калугин, А.А. Никишов обосновывают сущность ситуационной задачи через выявление ее сходства и различия с кейсом, а также с традиционными и контекстными задачами [2; 4]. В данных работах обосновано, что кейс содержит проблему (явную или ту, которую нужно выявить и сформулировать) в обязательном порядке. Что касается ситуационной задачи, то в ней проблема необязательна, однако она или проблемный вопрос могут быть вынесены за рамки содержания (основного текста) [там же]. Что касается контекстных задач, то в литературе отмечается связь содержащегося в них учебного материала с различными аспектами жизни, практической и профессиональной деятельности, то есть контекстная задача обязательно должна быть связана с практикой, в то время как ситуационная – нет.

М.В. Виноградова, сравнивая контекстную и стандартную задачи, выделяет в качестве ее главного отличия наличие сюжета, а также отмечает, что в контекстных задачах описываются часто встречающиеся, достаточно типичные ситуации [7].

Таким образом, традиционно ситуационная задача рассматривается преимущественно как средство обучения на основе предметных знаний. На основе анализа и систематизации представленных в педагогической литературе подходов можно выделить два основных направления понимания ситуационной задачи:

– как вид практико-ориентированного учебного задания по освоению дисциплины;

– как описание обстоятельств, условий, имитирующих фрагмент теории или практики.

Первое направление отражает методический аспект ситуационной задачи, а второе – содержательный. В своем исследовании мы рассматриваем ситуационную задачу в единстве методического и содержательного обеспечения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине фундаментальной части образовательной программы. Это означает, что на основе анализа, сопоставления и противопоставления необходимо осуществить обоснование ситуативной

задачи как средства оценки результативности освоения дисциплины. В работах В.С. Аванесова, О.Б. Смирновой, М.А. Приходько и др. высказываются положения о возможности использования ситуационных задач как оценочного средства. Что является основанием для этого? Во-первых, как отмечается в исследованиях, их особенность заключается в том, что решение основано на понимании обучающимися предметных и межпредметных связей [8]. Если ситуационная задача используется на этапе освоения дисциплины, то очевидно, что полных оснований для оценки качества понимания этих связей нет. Такие основания появляются на этапе промежуточной аттестации по завершении ее изучения. Во-вторых, в процессе решения ситуационных задач можно оценить различные базовые знания, умения и навыки. В работах О.Б. Смирновой и М.А. Приходько выявляются разные подходы к ситуационным задачам. В целях использования этих задач на этапе промежуточной аттестации возможно использование следующих видов: «на распознавание…, на моделирование…, на доказательство…, на исследование…, на преобразование» [8; 9].

В методической литературе достаточно полно представлены ситуационные задачи «на распознавание» (например, химических веществ, болезней новорожденных, соответствия математических объектов и др.). Ситуационные задачи «на моделирование» предполагают создание «заменителей» реальных процессов. Например, преподавателю надо создать две программы по дисциплине с одним названием: одну для студентов колледжа, вторую – для работающих педагогов. Студенту необходимо представить педагогическую и андрагогическую модели обучения, на основе которых будут разрабатываться соответствующие программы. В процессе выполнения этой ситуационной задачи оценивается понимание студентами таких разделов и тем курса «Педагогика», как «Обучение», «Образование», «Система педагогических наук», «Содержание образования», «Методы обучения» и их взаимосвязи. Ситуационные задачи «на моделирование» могут также представлять собой составление, дополнение схемы/таблицы, нахождение в них ошибки или несоответствия. Ситуационные задачи «на преобразование» в процессе промежуточной аттестации могут включать задания, предполагающие учет изменений в определенной части образовательного процесса (методы и технологии, оценка результативности и др.) в соответствии с изменившейся нормативной базой или другими условиями.

Ситуационные задачи «на доказательство» позволяют оценить умения обосновывать или опровергать. Как показывает анализ методической литературы, достаточно большое количество статей посвящено разработке и использованию этого вида задач в процессе подготовки юристов (доказательство в уголовном судопроизводстве), в математическом образовании. Что касается ситуационной задачи этого вида для промежуточной аттестации по дисциплине «Педагогика», то это может быть доказательством необходимости формирования детского коллектива в современных условиях. Использование ситуационных задач «на исследование» и «на преобразование», как представляется, исходя из анализа педагогической литературы, является недостаточно обоснованным для этапа промежуточной аттестации по дисциплине фундаментальной части. Вместе с этим, например, доказательство необходимости формирования детского коллектива с учетом современного социокультурного контекста (проблемы, противоречия, ценности, учет социальных сетей и информационной среды в целом и др.), при соответствующем методическом обеспечении может рассматриваться в качестве ситуационной задачи «на преобразование».

Таким образом, первоначальное обобщение понятия «ситуационная задача» позволило привести ее определение, систематизировать базовые характеристики, основания для использования на этапе как средства оценки результатов освоения дисциплины в процессе промежуточной аттестации, виды ситуационных задач. Указанное позволяет констатировать факт решения первой поставленной в исследовании задачи.

Решение второй задачи потребовало анализа педагогической литературы для того, чтобы определить структуру ситуационной задачи, чтобы на этой основе осуществить моделирование промежуточной аттестации с использованием ситуационных задач. Структура рассматриваемой ситуационной задачи, разделяемая большинством исследователей, следующая: название, описание ситуации (текст задачи, задание, описание проблемы, цитата и др.), вопрос, информационное обеспечение (например, нормативные документы). Методическая работа преподавателя дисциплины и кафедры в целом начинается с принятия этой базовой модели для составления ситуационных задач для промежуточной аттестации по дисциплине или ее корректировки в зависимости от особенностей образовательной программы и ее реализации.

Следующим шагом является определение процедуры промежуточной аттестации на основе ситуационных задач. На данном этапе обозначаются два варианта, обусловленных формой промежуточной аттестации (экзамен или зачет) и особенностями балльно-рейтинговой системы, применяемой в процессе изучения конкретной дисциплины. В случае зачета по дисциплине уровень трудности всех ситуационных задач, как правило, является одинаковым, отличается только их вид. Если формой промежуточной аттестации является экзамен, то здесь возможны варианты в зависимости от особенностей балльно-рейтинговой системы. В случае, когда студент может получить за работу в семестре максимум 50 баллов, ситуационные задачи могут быть как разноуровневыми, так и одноуровневыми. В первом случае для обучающегося предусмотрен вариант получения максимального аттестационного балла на экзамене, во втором – приоритет остается за тем, как он работал в семестре. Также на выбор процедуры влияет наличие или отсутствие обязательного интернет-тестирования по дисциплине и то, как его результаты учитываются в итоговой оценке. Ситуационная задача, применяющаяся как средство промежуточной аттестации по дисциплине, может дополняться вопросами, к каждому из которых определено количество баллов. По окончании решения/выполнения ситуации эти баллы суммируются в итоговый балл. В работе Ю.Г. Липкина, Е.Н. Николаиди описан вариант использования в целях промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине интерактивных ситуационных задач с применением информационных технологий [3].

Таким образом, решение второй задачи, выдвинутой для изучения, позволило обозначить основные направления проектирования промежуточной аттестации по дисциплинам фундаментальной части образовательной программы.

Изменения структуры отечественного высшего образования, содержания и результатов освоения дисциплин, содержащихся в различных частях образовательной программы, предполагают обоснование подходов и методик оценивания образовательного процесса в целом и его отдельных, в том числе промежуточных, результатов в частности.

Содержание и методы оценки результатов освоения предметов, входящих в часть «Фундаментальные дисциплины», разрабатываются вузом, общие рекомендации определяются на федеральном уровне, целями изучения этих дисциплин являются знания, умения, навыки обучающихся. В качестве оценочного средства промежуточной аттестации по дисциплинам фундаментальной части предлагаются ситуационные задачи. Проведенный в исследовании анализ показал, что:

– к настоящему времени в педагогических исследованиях понятие «ситуационная задача» применительно к высшему образованию представлено преимущественно на уровне методики преподавания отдельных дисциплин, а их содержательные и методические аспекты охарактеризованы в качестве средства обучения;

– критерии ситуационных задач и методические аспекты их использования как средство оценки для промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине фундаментальной части изучены недостаточно.

Переход к использованию ситуационных задач как средства оценки результатов освоения дисциплины в массовой практике высшего образования актуализирует изучение общих дидактических аспектов выявленной проблемы. Для решения поставленных в исследовании задач были проведены обобщение и систематизация понятия «ситуационная задача», выявлено общее и особенное в том, что она представляет собой как средство обучения и как средство оценивания его результатов. Ситуационная задача является оценочным средством промежуточной аттестации по дисциплине при соблюдении следующих условий:

– является практико-ориентированной;

– основывается на предметных и межпредметных связях, знаниях, умениях и навыках;

– ее решение имитирует применение фрагмента теории или практики.

В качестве средства оценки на этапе промежуточной аттестации целесообразно использовать следующие виды ситуационных задач: «на распознавание», «на моделирование», «на доказательство», «на исследование», «на преобразование».

Проведенное исследование позволило выявить основные направления разработки ситуационных задач в целях промежуточной аттестации обучающихся по результатам освоения дисциплин фундаментальной части в зависимости от содержания учебного материала дисциплины и вида задачи, а также от особенностей балльно-рейтинговой системы, применяющейся при обучении дисциплине.

Библиографический список

1. *Нормативное регулирование новой модели высшего образования*. Available at: https://fumo22.misis.ru/wp-content/uploads/2025/03/Презентация.pdf
2. Шабанова И.А., Ковалёва С.В., Полещук О.Х., Минич А.С., Якутина Д.В. Ситуационные задачи в подготовке будущих учителей химии. *Вестник ТГПУ*. 2017; № 12 (189).
3. Липкин Ю.Г., Николаиди Е.Н. Элементы интерактивных технологий в преподавании медицинской информатики. *Методология и технология непрерывного профессионального образования*. 2020; № 4 (4).
4. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Чихутова А.Д. Задачный подход при реализации технологии кейс-обучения. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018; № 7 (33).
5. Калугин И.А. Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач. *Гуманитарные науки*. 2023; № 3 (63).
6. Никишов А.А. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды. *Современное образование: методы и технологии внедрения ФГОС:* материалы Региональной научно-практической конференции. Благовещенск: БГПУ. 2016: 82–86.
7. Виноградова М.В. Формирование математической грамотности у студентов агроинженерного профиля посредством контекстных задач. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103).

8. Смирнова О.Б., Приходько М.А. О построении информационной структуры ситуационных задач на основе внутрипредметных связей для повышения эффективности обучения математике в вузе. *Известия ВГПУ*. 2020; № 1 (144).
9. Смирнова О.Б., Приходько М.А. О Применении ситуационных задач на преобразование в обучении математическим дисциплинам. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2021; № 3 (26).

References

1. *Normativnoe regulirovanie novoj modeli vysshego obrazovaniya*. Available at: https://fumo22.misis.ru/wp-content/uploads/2025/03/Prezentaciya.pdf
2. Shabanova I.A., Kovaleva S.V., Poleschuk O.H., Minich A.S., Yakutina D.V. Situacionnye zadachi v podgotovke buduschih uchitelej himii. *Vestnik TGPU*. 2017; № 12 (189).
3. Lipkin Yu.G., Nikolaidi E.N. `Elementy interaktivnyh tehnologij v prepodavanii medicinskoj informatiki. *Metodologiya i tehnologiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. 2020; № 4 (4).
4. Prohorova M.P., Vaganova O.I., Chihutova A.D. Zadachnyj podhod pri realizacii tehnologii kejs-obucheniya. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2018; № 7 (33).
5. Kalugin I.A. Vzglyad na situacionnye zadachi s pozicii kejsov, kontekstnyh i tradicionnyh zadach. *Gumanitarnye nauki*. 2023; № 3 (63).
6. Nikishov A.A. Kejs-tehnologii kak odin iz innovacionnyh metodov obrazovatel'noj sredy. *Sovremennoe obrazovanie: metody i tehnologii vnedreniya FGOS:* materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk: BGPU. 2016: 82-86.
7. Vinogradova M.V. Formirovanie matematicheskoj gramotnosti u studentov agroinzhenernogo profilya posredstvom kontekstnyh zadach. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103).
8. Smirnova O.B., Prihod'ko M.A. O postroenii informacionnoj struktury situacionnyh zadach na osnove vnutripredmetnyh svyazej dlya povysheniya `effektivnosti obucheniya matematike v vuze. *Izvestiya VGPU*. 2020; № 1 (144).
9. Smirnova O.B., Prihod'ko M.A. O Primenenii situacionnyh zadach na preobrazovanie v obuchenii matematicheskim disciplinam. `E*lektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2021; № 3 (26).

Статья поступила в редакцию 27.04.25

УДК 378 + 81'342 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-71-75

***Nechaeva Ye.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: es.nechaeva@mpgu.edu*

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH PHONETICS AT A UNIVERSITY. The article studies the potential of using Artificial Intelligence in the process of learning and teaching foreign (English) pronunciation in the training of qualified teaching staff. Teacher's speech and its phonetic aspect in particular are considered a necessary professional quality in the field of education. It is emphasized that pedagogical speech should meet a number of criteria, among which, for research purposes, correct pronunciation, which increases the effectiveness of communication, is highlighted. The author analyzes platforms operating on the basis of artificial intelligence and evaluates the advantages and disadvantages of their functioning and application in the pronunciation skills improvement. Special attention is paid to the AI's ability to recognize and generate speech. Methodological recommendations on the use of artificial intelligence-based programs for educational purposes are given. The relevance of the research is explained by the popularization of the use of neural network technologies in the field of education and the intensification of the development of various artificial intelligence tools.

Key words: **artificial intelligence (AI), computer software, teacher's speech, teacher's voice, English pronunciation, teaching phonetics**

***Е.С. Нечаева**, канд. пед. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: es.nechaeva@mpgu.edu*

ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Статья посвящена изучению потенциала применения искусственного интеллекта (ИИ) в процессе изучения и обучения иноязычному (английскому) произношению при подготовке квалифицированных педагогических кадров. Рассматривается речь педагога, в частности ее фонетический аспект, как необходимое профессиональное качество в образовательной среде. Акцентируется необходимость соответствия педагогической речи ряду критериев, среди которых в исследовательских целях выделяется корректное произношение, повышающее эффективность коммуникации. Анализируются платформы, действующие на основе искусственного интеллекта, оцениваются преимущества и недостатки их функционирования и применения в работе над произносительными навыками. Особое внимание уделяется способности ИИ распознавать и генерировать речь. Даются методические рекомендации по применению программ на основе искусственного интеллекта в обучающих целях. Актуальность предпринятого исследования объясняется популяризацией использования нейросетевых технологий в сфере образования и интенсификацией развития различных инструментов искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **искусственный интеллект (ИИ), искусственная нейронная сеть, программное обеспечение, речь педагога, произношение английского языка, обучение фонетике английского языка в вузе**

Корпус квалифицированных кадров в образовании всегда занимал одно из центральных мест в государственной политике. Научные (педагогические, профессиональные) кадры – это важнейшая составляющая российского общества, влияющая на развитие высшей школы и науки, показатель социально-экономического развития страны, ее конкурентоспособности.

В мае 2023 года Указом Президента Российской Федерации «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» был инициирован пилотный проект, направленный на изменение уровней профессионального образования и обеспечение экономической и социальной сфер квалифицированными кадрами [1].

Одним из критериев профессионального образования считается ориентация содержания подготовки специалиста на школу и развитие личности. Московский педагогический государственный университет (МПГУ) является одним из шести ведущих университетов и первым среди педагогических вузов, участвующих в проекте.

Для педагогического вуза как центрального образовательного учреждения подготовки квалифицированных кадров в сфере образования вопрос профессионализма стоит особо остро и накладывает двойную ответственность, поскольку требования высоки как к преподавательскому составу высшего учебного учреждения, так и к уровню подготовки будущих учителей – студентов педагогических направлений. Преподаватели вуза должны не только научить обучающихся работать осмысленно и самостоятельно, преобразовывая знания в умения применять их на практике, но и развить у них способность передать свои знания, умения и навыки другим.

Профессия педагога многогранна и полифункциональна. Для нашего исследования важно то, что основой педагогической профессии является взаимоотношение между людьми не просто для удовлетворения потребностей другого человека, а для регулирования его деятельности и направления на достижение целей. Педагог не только должен владеть учебным материалом, но и уметь передать знания учащемуся. Он должен научить применять полученные знания в практических целях. Таким образом, одной из функций профессии педагога можно считать воздействие на личность, а профессионально необходимым качеством педагога становится умение общаться. Особую роль речь педагога играет при подготовке специалистов в области иноязычного образования. Это и часть его имиджа, и модель, которую копирует обучающийся, и инструмент передачи информации [2; 3].

К педагогической речи предъявляется ряд требований, среди которых соответствие литературному стандарту, грамотность, владение голосовыми параметрами, четкость дикции и другие.

Корректное произношение повышает ясность речи и эффективность коммуникации. Произношение – аспект языка, со сложностями в котором неизбежно сталкиваются студенты, изучающие иностранный язык. Это связано с необходимостью контролировать и развивать как рецептивные, так и продуктивные навыки произношения для понимания речи собеседника и недопущения ошибок, препятствующих пониманию и эффективному общению.

Традиционные методы обучения произношению ограничены в языковом плане, имеют лимитированный доступ к живым языковым моделям, чаще ориентированы на группу студентов в условиях недостаточного количества аудиторных

часов (в соответствии с учебным планом и программой «Практическая фонетика английского языка» студенты направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Иностранный язык (английский) и иностранный язык (итальянский/немецкий) изучают дисциплину в объеме 72 часа).

В настоящее время на помощь преподавателю приходят разработанные для обучения фонетике специальные программы и приложения (computer-assisted pronunciation teaching, CAPT) и искусственные нейронные сети [4], что говорит об актуальности проводимого исследования.

Интеграция ИИ в образование – тема широко обсуждаемая. Ученые и практики исследуют разные аспекты применения инструментов ИИ в иноязычном образовании: К.Д. Форбус (Kenneth D. Forbus), Дж. Хинтон (Geoffrey E. Hinton), Д. Коллер (Daphne Koller), В.В. Клочихин, Г.В. Осипов, П.В. Сысоев и др. Индивидуализированные учебные материалы, автономность, персонализированное обучение – те аспекты, которые считаются наибольшим преимуществом искусственного интеллекта.

Объектом представленного исследования выступает процесс обучения фонетике английского языка студентов высшего учебного заведения. Предметом – искусственный интеллект как инструмент работы над иноязычным произношением в педагогическом вузе.

Цель работы – изучить возможности применения ИИ-платформ при обучении фонетическому аспекту английской речи студентов педагогической направленности.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) выявить роль речи педагога в образовательной среде; 2) определить критерии соответствия ИИ-платформ задачам обучения иноязычному произношению; 3) проанализировать программы и приложения, функционирующие на основе искусственного интеллекта, на предмет возможности их использования в процессе обучения фонетике в вузе; 4) рассмотреть достоинства и недостатки проверенных программ.

Научная новизна работы заключается в комплексном исследовании возможностей применения инструментов искусственного интеллекта в обучении иноязычному (английскому) произношению в педагогическом вузе.

Теоретическая значимость определяется объективным критическим взглядом на допустимость интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения английской фонетике в педагогическом вузе.

Практическая значимость состоит в том, что материалы и результаты исследования могут быть использованы при подготовке квалифицированных педагогических кадров, при разработке лекционных и практических курсов по теории и методике преподавания иностранных языков, фонетике английского и других иностранных языков.

В качестве методов исследования использовались сравнительно-сопоставительный, описательный, а также метод анализа и обобщения.

Материалом исследования послужили платформы, функционирующие на основе искусственного интеллекта.

Безусловно, возможности ИИ расширяются, предлагая педагогам и студентам различные альтернативы, но что можно назвать искусственным интеллектом? Не все компьютерные технологии соответствуют параметрам, которые отождествляют деятельность ИИ и человека, ведь именно наделение машины имитацией человеческих качеств, таких как способность адаптироваться к анализу различных ситуаций, обучаться, использовать данные для решения задач и др., позволяет наполнить ее интеллектом. Алгоритмы машинного обучения позволяют системам ИИ обучаться на основе анализа большого объема данных, но все еще считается, что отсутствие подлинного сознания значительно ограничивает интеллектуальные возможности компьютерных систем, и вопрос о том, могут ли сложные компьютерные системы действительно мыслить как люди, остается спорным.

Для обучения фонетической стороне речи важно такое качество искусственного интеллекта, как владение языком. В способности распознавать и воспроизводить речь компьютерные системы достигли хорошего результата.

Технологии распознавания речи (Automatic Speech Recognition, ASR) прошли долгий этап «взросления», начиная с изобретения в середине XIX века (1857 год французский изобретатель Эдуард-Леон Скотт де Мартенвиль) первого записывающего речь устройства – фоноавтографа и заканчивая современными системами распознавания речи на основе искусственного интеллекта. Применение системы распознавания речи включает преобразования речи в текст и текста в речь (Speech-to-Text, STT; Speech Synthesis, TTS), обработку естественного языка (Natural Language Processing, NLP). ASR-системы могут «тренироваться», когда человек начитывает текст или отдельные слова, система анализирует особенности голоса конкретного человека, повышая тем самым точность распознавания текста. Это так называемые зависимые системы (speaker-dependent). Работа других систем не включает подобного обучения (speaker-independent) [5].

Для обучения произношению важно не только распознавание, но и синтезирование речи. Первые попытки создания «говорящих машин» относятся ко второй половине XVIII века. Устройство, изобретенное в 1773 году ученым Христиан-Амадей-Готтлиб Краценштейном (Christian Gottlieb Kratzenstein), воспроизводило гласные звуки. В 30-е годы XX века Гомером Дадли (Homer Dudley) был разработан синтезатор, способный воспроизводить речь, VODER (Voice Operating Demonstrator – модель голосового аппарата). Управлял механической машиной оператор, и для использования всего потенциала устройства оператору необходимы были тренировки. Возможности синтезатора были достаточно широки: он говорил на нескольких языках, пел и отвечал на вопросы, демонстрируя разные мелодические рисунки. В 80-е годы XX века появились первые технологии, основанные на действии искусственных нейронных сетей, подражающих механизмам нейронной обработки данных человеком [6].

Процесс распознавания речи включает несколько этапов:

1. Запись речи пользователя и преобразование акустических волн в электрический сигнал.

2. Предварительная обработка звука, например, снижение шума, для улучшения качества входного звука.

3. Анализ цифрового звука для извлечения акустических особенностей, таких как высота тона, энергия и спектральные коэффициенты, которые характерны для разных звуков речи.

4. Сравнение извлеченных особенностей с предварительно обученными акустическими моделями (фонемами).

5. Моделирование слов и фраз из распознанных фонем с помощью статистических языковых моделей [7].

Автоматизированные системы обучения произношению (computer-assisted pronunciation teaching, CAPT) и искусственные нейронные сети появились благодаря разработкам и развитию систем и механизмов распознавания, обработки и синтеза речи. CAPT и программы с использованием достижений искусственного интеллекта могут стать дополнительным средством создания учебной среды для преподавателя и инструментом для самостоятельной работы студентов.

К автоматизированным системам обучения произношению можно отнести фонетические разделы компьютерных программ и курсов, таких как *Профессор Хиггинс. Английский без акцента* (IstraSoft), *Bridge to English* (Intense Educational Ltd, Oxford University Press), *English Pronunciation Course* (Delta Publishing, Random House) и др. Перечисленные программы начали разрабатываться еще в конце прошлого века, но до сих пор сохраняют актуальность. Они не дают мгновенную обратную связь, однако предлагают широкий спектр возможностей для тренировки как отдельных фонем, так и интонационных контуров английской речи.

Среди CAPT-программ можно выделить приложения-справочники, основанные на международном фонетическом алфавите (International Phonetic Alphabet, IPA) и нацеленные на работу с транскрипционными символами. При нажатии на символ приложение воспроизводит звук и приводит пример, иллюстрированный звукограммой, а также дает возможность сравнить произношение пользователя с оригиналом. Подобные программы можно использовать для повторения отработанного в аудитории звука и запоминания транскрипционных символов, например, *SayIt: English Pronunciation* (Oxford University Press), *LearnEnglish Sounds Right* (British Council) (рис. 1).

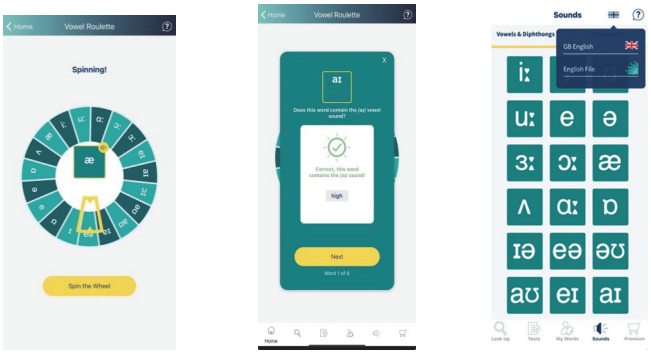


Рис. 1. Приложение SayIt

Для профессиональной работы со звуком и мелодическим рисунком можно рекомендовать педагогам применять разработки компании SIL International: *Speech Analyzer, Dekereke, Phonology Assistant, IPA Help, PRAAT, Audicity*. Тоно- и спектрограммы визуализируют речевой поток, что позволяет сравнить родной и иностранный языки (например, длительность гласных звуков, логическое ударение и т.п.) или выявить недочеты и ошибки при наложении записи своей речи на запись диктора (рис. 2). Можно найти в сети интернет-сайты и видеоролики или воспользоваться встроенными подробными инструкциями по работе с перечисленными программами.

Проанализируем платформы, функционирующие на основе искусственного интеллекта.

В процессе обучения при тесном контакте педагога и обучающихся преподаватель «привыкает» к их речи, зачастую перестает замечать или обращать внимание на допускаемые недочеты и ошибки. В этом случае ИИ как объективная сторона, «наученная» распознавать фонетические ошибки, придет на помощь преподавателю в контроле над произносительной стороной устной речи студентов.

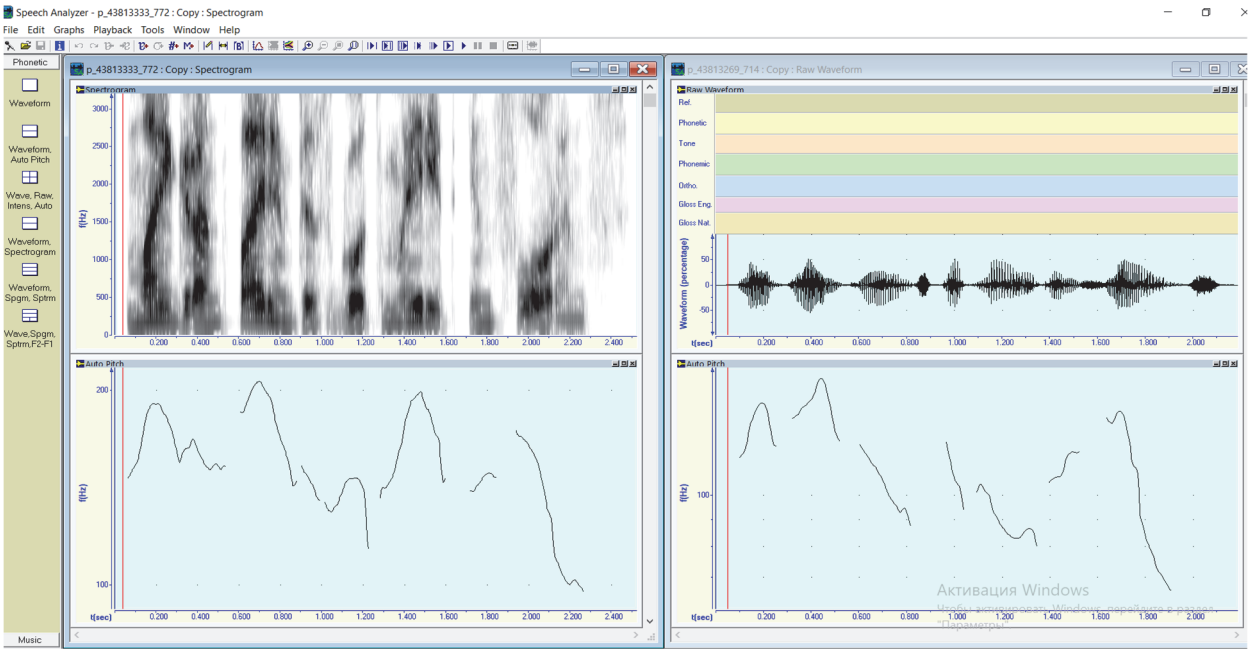


Рис. 2. Программа Speech Analyzer. Сравнение эталонной записи с записью речи пользователя

При разработке учебного материала необходимо понимать, что ИИ не сможет полностью заменить педагога, поскольку круг вопросов, уровень сложности и др. определяется именно преподавателем в зависимости от степени владения иностранным языком студентами.

С другой стороны, задача преподавателя в традиционной методике – коррекция произношения, контроль усвоения материала и уровня фонетических навыков, педагог – источник знаний. Основным средством обучения выступает учебник, аудио- и видеоматериалы с записями носителей языка для демонстрации правильной артикуляции и интонационного оформления речи. Степень использования интерактивных средств, творческих заданий, повышающих мотивацию, зачастую зависит от активности и желания самого преподавателя интегрировать те или иные средства и инструменты в процесс обучения.

Использование ИИ меняет роль педагога, его деятельность смещается в сторону направления, регулирования и поддержания процесса обучения с использованием ИИ-инструментов для персонализации, повышения эффективности и мотивации к изучению иностранного языка. Также в качестве личного помощника приложения ИИ доступны в любое время по желанию пользователя, что обеспечивает гибкость в обучении в соответствии с его потребностями и графиком, в то время как при традиционной аудиторной работе возможности совершенствования произносительных навыков зависят от расписания учебных занятий. Еще одним преимуществом ИИ является возможность регулировать содержание и уровень сложности заданий в зависимости от индивидуальных потребностей и темпа обучения.

Основная цель обучения фонетически правильной речи – эффективная коммуникация без фонологических ошибок, препятствующих пониманию. Одним из заданий с использованием ИИ может стать автоматическое транскрибирование начитанного студентами текста, таким образом, ИИ может зафиксировать и показать те самые ошибки, искажающие смысл сказанного.

Поскольку ИИ использует алгоритмы распознавания и анализа речи человека, пользователи могут произнести фразу, программа сравнит ее с образцом, распознает, укажет на допущенные ошибки и даст рекомендации, как правильно произнести звук или где необходимо поставить ударение. Преподаватель может предложить студентам продолжить аудиторную работу дома в качестве само-



Рис. 2. Приложение ELSA Speak

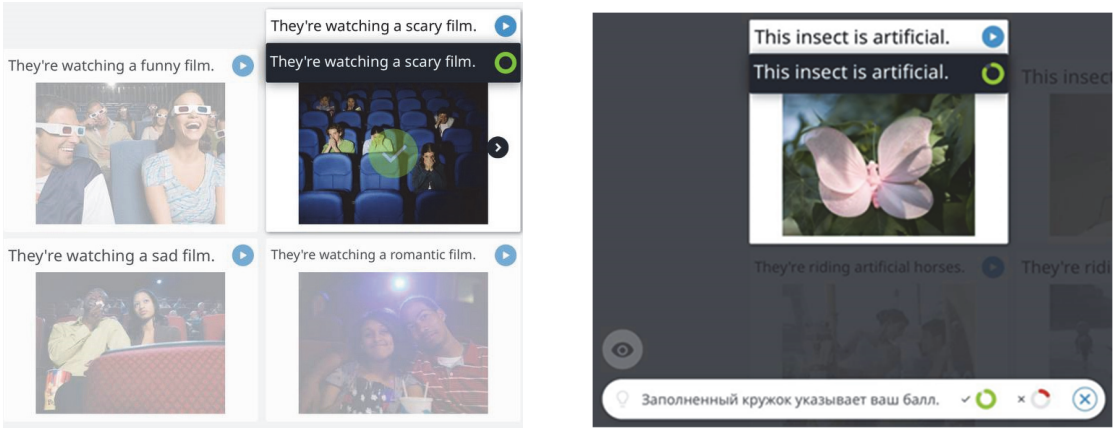


Рис. 3. Приложение Rosetta Stone

стоятельной тренировки при помощи приложения. Самая известная и хорошо описанная платформа на данный момент – мобильное приложение *ELSA Speak* (English Language Speech Assistant), персонализированный англоговорящий консультант, использующий алгоритмы искусственного интеллекта. Приложение разрабатывает индивидуальную программу обучения в соответствии с запросами пользователя, включая аспект языка, предпочтительное время выполнения заданий и др. (рис. 2).

К платформам этого ряда можно также отнести программу по изучению иностранных языков *Rosetta Stone* (Rosetta Stone Inc.) и приложения *SpeechMeter* (AE Studio), *Pronounce* (Pronounce Inc.). *Rosetta Stone* включает раздел на отработку правильного произношения, предлагает прочитать предложения и дает оценку (рис. 3). В программу не включены классические фонетические упражнения, отсутствуют объяснения артикуляции звуков. Обучение строится на методе «погружения» и имитации «встроенного» речевого голоса.

При работе с *SpeechMeter* пользователь произносит фразу, инструмент, применяя алгоритмы распознавания речи, обрабатывает фразу в реальном времени, проверяет точность произношения, оценивает акцент и представляет краткую аналитическую справку, оценивая результат по 100-балльной шкале. Пользователь может неоднократно записывать свою речь, сравнивать с речью носителей языка, постоянно отслеживать прогресс и улучшать произносительные навыки (рис. 4).

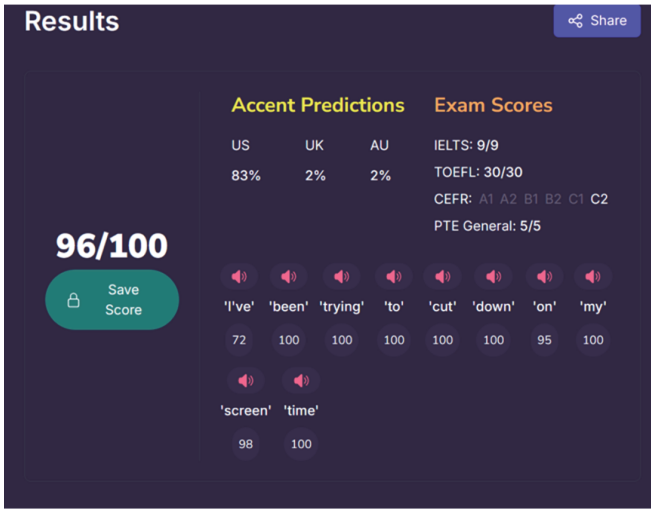


Рис. 4. Программа SpeechMeter

Pronounce позволяет выбрать между британским и американским вариантами английского языка, составляет профиль пользователя (пол, возраст, интересы, уровень владения английским языком). Интересной особенностью приложения служит наличие встроенного виртуального (AR) собеседника (от Artificial Intelligence – искусственный интеллект). По часто допускаемым ошибкам программа готовит подробный отчет с объяснением артикуляции неправильно произнесенных звуков, рекомендациями по исправлению интонационных параметров (темп, паузация) (рис. 5).

Приложения *Fluentika AI* (AIBY Inc.) и *Learna AI* (Codeway Dijital H.A.S.), направленные на развитие коммуникативных навыков, также предлагают индивидуального ИИ-тьютора, адаптированного к уровню подготовки пользователя. Программы подходят для тренировки беглости и четкости речи студентов с развитыми произносительными навыками, поскольку не дают обратную связь по фонетическому аспекту.

Speechling (Education Corporation), *Speakometer* (Datawide) (рис. 6), *Pimsleur* (Simon & Schuster) (рис. 7) и др. направлены на развитие произносительных навыков, имеют функцию записи речи и сравнения с эталонной записью.

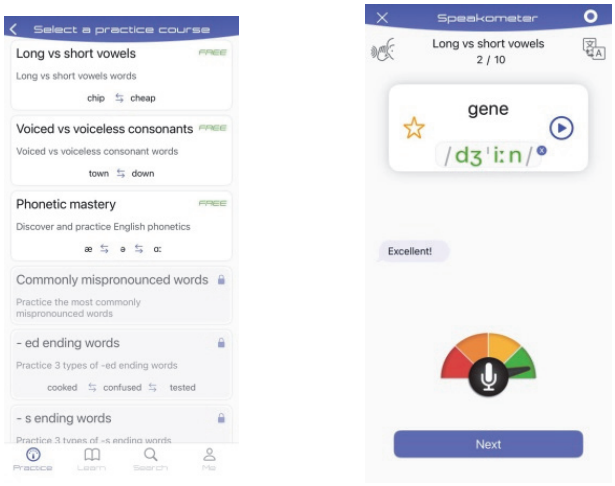


Рис. 6. Приложение Speakometer

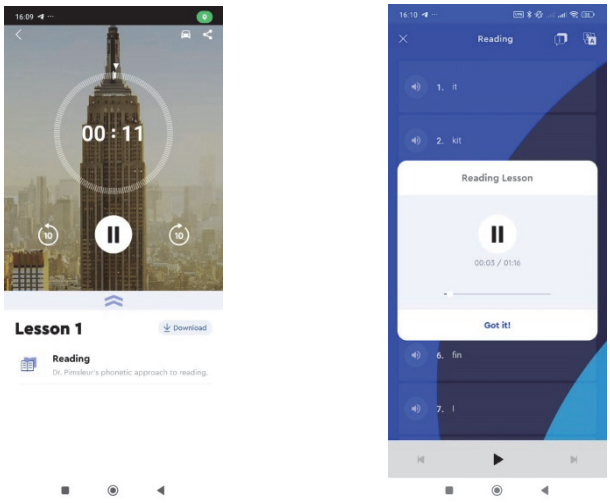


Рис. 7. Приложение Pimsleur

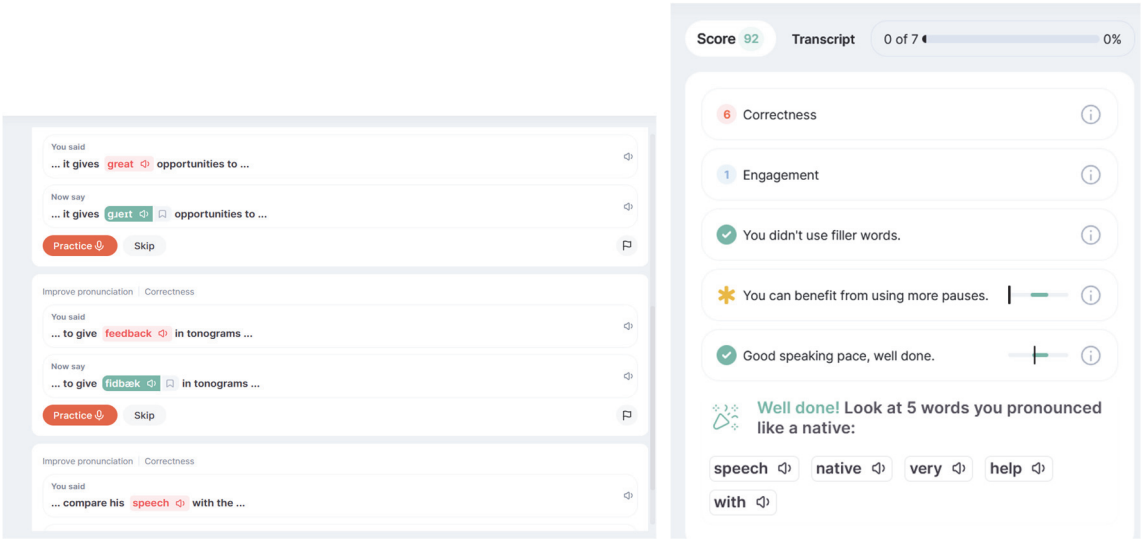


Рис. 5. Программа Pronounce. Пример оценки речевых параметров

Чат-бот *Thought* играет роль виртуального репетитора, анализирует ошибки, дает персонализированные рекомендации и адаптирует задания под уровень и темп обучения пользователя. Бот дает наглядную обратную связь – цветовую маркировку ошибок. К преимуществам ИИ-тьютора можно отнести доступность, поскольку *Thought* работает в популярных мессенджерах и не требует установки дополнительных приложений. Но он не функционирует без подключения к сети интернет и допускает неточности в определении ошибок (рис. 6).

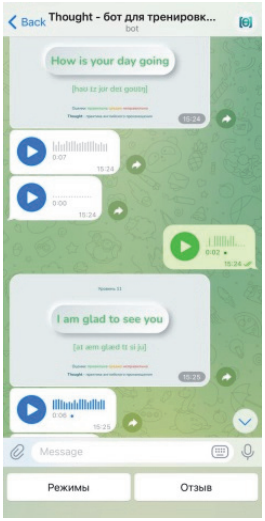


Рис. 6. Чат-бот Thought. Пример работы над произношением

ИИ-платформы используются для создания фонетических упражнений и игр, которые позволяют записывать свою речь и оценивать ее параметры. *Sensay*, *Duolingo* – веб-приложения, позволяющие педагогу пользоваться встроенными пакетами упражнений, разрабатывать уроки и задания, соответствующие уровню владения фонетическими (и другими) навыками обучающихся, делиться с ними разработанным материалом и следить за их успехом. С программами можно работать самостоятельно, без контроля преподавателя. В дополнение приложения содержат элемент игры и соревнования, что поддерживает интерес к обучению. Применение подобных программ видится, скорее, в целях методического ознакомления с ними как с инструментом будущего учителя английского языка в школьном образовании.

Для педагога и студента полезны ИИ-программы генерирования голоса и перевода текста в речь. Если невозможно найти аудиозапись к тексту, а также если условия не позволяют самостоятельно записать голос, приложения могут упростить задачу. *Murf.AI, Speechify, Lovo, Notevices, Fake You, Respeecher, Listnr, FishSpeech* и др. применяются для озвучивания любого текста. В некоторых программах есть возможность записать диалог, добавить свой голос к уже встроенным.

Перспективным инструментом изучения иностранных языков видится иммерсивная виртуальная реальность (IVR, Immersive Virtual Reality), создающая условия для имитации погружения обучающегося в языковую среду. VR-технологии моделируют ситуации взаимодействия с виртуальным собеседником в режиме реального времени. «Персонажи» программ озвучиваются носителями языка и профессиональными актерами, таким образом, пользователи слышат аутентичное произношение, включая естественную мелодику языка, что очень важно, поскольку интонационные особенности иностранных языков вызывают наибольшие трудности при обучении фонетике. Среди программ, использующих VR-технологии, можно назвать *AltspaceVR* (Microsoft), *Engage* (Immersive VR Education), *ClassVR* (Avantis Education Ltd.), *MondlyVR* (ATi Studios).

С методической точки зрения, как было обозначено выше, для обучения иноязычному произношению при помощи ИИ-платформ важен критерий детального распознавания речи. Однако ИИ еще сталкивается с некоторыми проблемами, над решением которых работают создатели программ: посторонние шумы, сложности при декодировании непрерывного естественного речевого потока, языковые индивидуальные особенности говорящего и др. В целом при использовании инструментов искусственного интеллекта в образовании необходимо помнить о защите личных данных пользователей, поскольку для более точной работы ИИ требуется сбор большого объема данных.

Проведенное исследование позволяет сделать нам следующие выводы. Умение управлять речевыми и голосовыми параметрами является неотъемлемым профессиональным качеством педагога, выступая инструментом воздействия на обучающихся. При подготовке специалистов в области иноязычного образования одним из критериев эффективного владения иностранной речью выступает корректное произношение. Учитывая требования к уровню владения фонетическими навыками студентов педагогических вузов, а также в условиях недостаточного количества аудиторных часов была выдвинута гипотеза о возможности использования достижений искусственного интеллекта в практике преподавания и изучения иноязычной (английской) фонетики. Программные продукты, функционирующие на основе алгоритмов распознавания и синтезирования речи, могут применяться в образовательном процессе, но функций протестированных приложений и программ пока недостаточно для подготовки квалифицированных педагогических кадров в сфере иноязычного образования. Приложения анализируют правильность произношения на фонемном уровне, некоторые программы распознают и исправляют ошибки в ударении, дают рекомендации по улучшению артикуляции звуков, подбирают упражнения, выстраивают индивидуальную траекторию обучения. Что касается наиболее сложного аспекта иноязычной речи, мелодического рисунка, ИИ-платформы предлагают метод так называемого теневого чтения, повтор за диктором (виртуальным помощником), сравнение с образцом, но полноценная обратная связь с анализом и объяснением несоответствий правил интонационного оформления родной и иностранной речи ИИ-приложениям пока недоступна. Также при использовании программ могут возникнуть технические ошибки и помехи, которые снижают эффективность их применения.

К тому же искусственный интеллект еще не обладает навыком этического анализа при принятии решений, не понимает истинные потребности людей, не обладает эмоциями, поэтому традиционные методы сохраняют свою актуальность благодаря систематичности и непосредственному контакту с преподавателем. Тем не менее использование ИИ на занятиях по фонетике английского языка в педагогическом вузе предоставляет возможности для персонализации и оптимизации обучения. Деятельность педагога заключается в сбалансированном сочетании традиционных и инновационных подходов, нацеленных на повышение качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования*: Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/71118
2. Нечаева Е.С. Речевой голос как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка. *Актуальные проблемы лингвистики и лингвокультурологии XII:* Материалы XII Международной научной конференции. Москва: МПГУ, 2015: 52–63.
3. Нечаева Е.С. Голос педагога как средство речевого воздействия. *Сборник научных трудов по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков*. Москва: МПГУ, 2019: 143–147.
4. Нечаева Е.С. Использование искусственного интеллекта в обучении фонетике английского языка. *Актуальные проблемы сопоставительного языкознания и лингводидактики:* Материалы 31-й Международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2024: 99–106.
5. Bell P. *Automatic Speech Recognition – ASR*. Available at: https://www.inf.ed.ac.uk/teaching/courses/asr/2021-22/asr13-adapt.pdf
6. Juang B.H., Rabiner L.R. *Automatic Speech Recognition – A Brief History of the Technology Development*. Available at: https://folk.idi.ntnu.no/gamback/teaching/TDT4275/literature/juang_rabiner04.pdf
7. *What is ASR (Automatic Speech Recognition): Everything a Beginner Needs to Know.* Available at: https://www.shaip.com/blog/automatic-speech-recognitiona-complete-overview/

References

1. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya*: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2023 g. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/71118
2. Nechaeva E.S. Rechevoj golos kak komponent professional'noj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvokul'turologii XII:* Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: MPGU, 2015: 52-63.
3. Nechaeva E.S. Golos pedagoga kak sredstvo rechevogo vozdejstviya. *Sbornik nauchnyh trudov po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoj raboty v Institute inostrannyh yazykov*. Moskva: MPGU, 2019: 143-147.
4. Nechaeva E.S. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obuchenii fonetike anglijskogo yazyka. *Aktual'nye problemy sopostavitel'nogo yazykoznaniya i lingvodidaktiki:* Materialy 31-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MPGU, 2024: 99-106.
5. Bell P. *Automatic Speech Recognition – ASR*. Available at: https://www.inf.ed.ac.uk/teaching/courses/asr/2021-22/asr13-adapt.pdf
6. Juang B.H., Rabiner L.R. *Automatic Speech Recognition – A Brief History of the Technology Development*. Available at: https://folk.idi.ntnu.no/gamback/teaching/TDT4275/literature/juang_rabiner04.pdf
7. *What is ASR (Automatic Speech Recognition): Everything a Beginner Needs to Know.* Available at: https://www.shaip.com/blog/automatic-speech-recognitiona-complete-overview/

Статья поступила в редакцию 20.04.25

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-76-78

***Vezirov T.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING ONLINE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MASTER'S DEGREE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article talks about the relevance and demand for Internet technologies in the context of the digital transformation of teacher education, where online courses developed by leading universities of the Russian Federation and hosted on educational platforms, as well as author's online courses used by graduate students in the study of specific disciplines, occupy a central place. The article shows the experience of Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov in the process of teaching master's degree students in the field of training 44.04.01 "Pedagogical education", profiles "Digital technologies in education" and "Modern educational technologies" based on digital technologies, including Internet technologies. The author's experience in the development and use of online courses in the educational practice of the Master's degree at the Pedagogical University has shown their effectiveness in the implementation of project and research activities of future masters of pedagogical education. The article shows conditions for implementation of the Internet support system for the educational process in the magistracy at the department level, including the creation of an operationally managed web resource of the department as a tool for educational, methodological and organizational activities of teachers and the organization of theoretical and practical training of teachers for the implementation of digital, including Internet technologies and their use in the course of professional activities.

Key words: **online learning, digital transformation of education, master's degree program, online technologies, educational platform, online course, digital educational environment**

***Т.Г. Везиров**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье говорится об актуальности и востребованности интернет-технологий в условиях цифровой трансформации педагогического образования, где центральное место занимают онлайн-курсы, разработанные ведущими вузами Российской Федерации и размещенные на образовательных платформах, а также авторские онлайн-курсы, которыми пользуются студенты магистратуры при изучении конкретных дисциплин. В статье показан опыт Дагестанского государственного педагогического университета имени Р. Гамзатова в процессе обучения студентов магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилей «Цифровые технологии в образовании» и «Современные образовательные технологии» на основе цифровых технологий, в том числе интернет-технологий. Авторский опыт разработки и использования онлайн-курсов в образовательной практике магистратуры педагогического университета показал эффективность их в реализации проектной и научно-исследовательской деятельностей будущих магистров педагогического образования. В статье показаны условия реализации системы интернет-сопровождения образовательного процесса в магистратуре на кафедральном уровне, среди которых – создание оперативно управляемого кафедрального веб-ресурса как инструмента учебно-методической и организационной деятельности педагога, организация теоретико-практической подготовки преподавателей к реализации цифровых технологий и их использование в ходе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **онлайн-обучение, цифровая трансформация образования, магистерская программа, онлайн-технологии, образовательная платформа, онлайн-курс, цифровая образовательная среда**

Актуальность данного исследования определяет стадия развития цифровой трансформации образования, где важное место занимает профессиональная подготовка современных педагогов, в том числе будущих магистров педагогического образования.

Различные аспекты цифровой трансформации образования рассматриваются в ряде исследований (О.Б. Акимова, Т.Г. Везиров, Е.И. Гужевенко, Н.П. Клейносова, В.Д. Литовченко, М.М. Ниматулаев, И.В. Роберт, М.А. Сурхаев, А.Ю. Уваров и др.).

На основе анализа указанных научных изысканий нами разработано учебно-методическое пособие, где содержатся результаты исследования некоторых аспектов обучения студентов магистратуры дисциплине «Теория и методика цифровизации образования», включающих актуальные и востребованные вопросы по проблемам цифровой трансформации непрерывного педагогического образования с индивидуальными заданиями [1].

В настоящее время нейросетевыми технологиями, которые позволяют расширить дидактические возможности повышения эффективности образовательного процесса, заинтересовались педагоги. Различные аспекты нейропедагогики и преимущества внедрения нейросетевых технологий в систему непрерывного образования отражены в статье «Нейронные сети в современном образовании» [2].

В исследованиях (Е.И. Гужевенко, В.Ю. Гужевенко, Н.П. Клейносова) большое внимание уделяют проблеме обработки и визуальному представлению данных как одному из составляющих цифровой трансформации образования и отмечают, что формирование цифровых компетенций будущих специалистов в области визуализации является важной задачей вузов, где нужно изучать различные аспекты и организовать комплексные межпредметные задания для повышения мотивации студентов по различным направлениям подготовки [3, с. 21; 4, с. 38].

В работах таких ученых, как Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, С.А. Алиханова, Ю.В. Сорокопуд, Г.А. Смыслова, рассматриваются авторские подходы реализации дистанционного обучения в современном вузе, где считают, что такое обучение требует изучения влияния на психоэмоциональное здоровье студента [5; 6].

В условиях цифровой трансформации педагогического образования актуальна проблема развития цифровой компетентности учителя, в основе которой лежит мотивационная составляющая, в то время как существует проблемы, связанные с операционным критерием, который ограничивается возможностями образовательных организаций в совершенствовании систем информационного обеспечения образовательного процесса [7, с. 75].

Совершенствованием системы подготовки современного педагога в условиях цифровой трансформации образования активно развиваются чат-боты на регулярной основе новых систем искусственного интеллекта. По мнению Чанкаева Н.М., Сурхаева М.А., Гербекова Х.А. [8, с.104], чат-боты являются перспективным инструментом в совершенствовании образовательного процесса, позволяющим обеспечить поддержку студентов, а также создать условия для педагогов в получении дополнительных технологических возможностей в решении образовательных и управленческих задач.

Важной составляющей цифровой трансформации образования является онлайн-обучение, где центральное место занимает процесс разработки и применения онлайн-курсов в образовательном процессе магистратуры.

Отечественными вузами накоплен практический опыт внедрения онлайн-курсов в систему подготовки современного педагога (С.В Панюкова, Н.А. Пархоменко, Т.В. Рихтер, В.С. Третьяков, Т.А. Чекалина и др.), в частности, ими отмечаются, что в настоящее время созданы условия для перехода к качественно новой ступени электронного обучения, которая связана с разработкой и использованием онлайн-курсов.

Различные подходы в подготовке современного педагога с использованием цифровых сервисов и инструментов рассматриваются в учебно-методическом пособии профессора С.В. Панюковой, на основе которых автором разработан онлайн-курс, размещенный на образовательном портале Stepik [9].

По мнению Е.Ф. Усмановой и Е.М. Хохловой, наиболее перспективной формой индивидуального образования является адаптивное обучение, которое осуществляется за счет образовательных платформ Stepik, GelCourse, Skillpace [10, с. 42].

Цель нашей статьи заключается в исследовании позитивного опыта реализации онлайн-технологий в образовательной практике магистратуры педагогического вуза.

Задачи: рассмотреть ведущие тенденции в развитии современного педагогического образования; показать опыт организации образовательного в процесса в условиях магистратуры на основе цифровых, в том числе интернет-, технологий, включая освоение онлайн-курсов, расположенных на различных образовательных платформах.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение специальной научно-методической литературы и ресурсов Интернета, затрагивающих соответствующую проблематику; анализ опыта эффективного применения онлайн-технологий в педагогических университетах, в том числе

в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены проблемы создания и применения онлайн-технологий, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по магистерской программе «Цифровые технологии в образовании».

Теоретическая значимость состоит в определении проблем цифровой трансформации образования, каковые должны быть решены в ходе воплощения их на практике образовательном процессе магистратуры.

Практическая значимость видится в анализе опыта успешного использования онлайн-технологий на примере образовательного процесса магистратуры педагогического вуза.

На основе анализа литературы [12 и др.] можно отметить, что образовательный процесс в магистратуре отличается особенностями. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что с учётом высокой степени самостоятельности магистрантов в процессе обучения к ним предъявляются повышенные требования, а именно – самоконтроль, целеустремленность, склонность к рефлексии. ФГОС ВО магистратуры предусматривают в учебном плане освоение большого объема вариативных курсов, в том числе онлайн-курсов. В этой связи преподаватель в образовательном процессе нередко выступает в роли тьютора и консультанта. В результате происходит сдвиг акцента с обучающей деятельности вузовского преподавателя на познавательную деятельность студента магистратуры. Различные аспекты трендов цифровой трансформации образования, в том числе в мире онлайн-образования, такие как адаптивное обучение, виртуальная и дополненная реальность, геймификация, опережающее обучение, рассмотрены в исследованиях А.А. Андреева, Т.Г. Везирова, А.С. Салина, В.Н. Таран, А.В. Чистяковой, А.Ю. Уварова, Б.С. Яковлева и др. Вузы стали осваивать новые форматы передачи знаний, прежде всего посредством интернет-технологий, активно реализовывать онлайн-курсы, которые размещены как на западных образовательных платформах Coursera, edX, так и российских – Национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Интуит, Универсариум, Stepik и др.



Рис. 1. Условия реализации системы интернет-сопровождения образовательного процесса на кафедральном уровне

Между тем это потребовало реализации в вузах системы интернет-сопровождения образовательного процесса [12]. Так, на кафедральном уровне данная система в процессе практической реализации требует соблюдения двух основных условий (рис. 1).

С применением интернет-технологий в магистратуре возможна реализация следующих форм организации учебного процесса: прохождение магистрантами онлайн-курсов, разработанных ППС собственного вуза, а также созданные и размещённые на образовательных платформах ведущих вузов страны; проведение видеолекций, вебинаров, научных конференций, организация интернет-сопровождения научно-исследовательской и педагогической практики. Проведенный обзор литературы, позволил А.С. Рублеву и Д.А. Букрееву [11] определить основные принципы разработки сайта, где размещаются онлайн-ресурсы: простота подачи информации; интуитивное расположение элементов управления; удобное и ненавязчивое размещение рекламы; единообразие стиля отображения; удобство ссылок; комфортное ориентирование. В образовательном процессе магистратуры ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» нами применяются образовательные платформы Coursera, edX, Национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Интуит, Универсариум, Stepik, посредством которых будущие магистры педагогического образования по профилям «Цифровые технологии в образовании» и «Современные образовательные технологии» изучают онлайн-курсы по одноименным дисциплинам блоков «Предметная часть» и «Часть, формируемая участниками образовательных отношений». К таким дисциплинам относятся:

1. Цифровая образовательная среда.
2. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога.
3. Технологии онлайн-обучения.
4. Технологии дополненной реальности.

Дополнительно студенты магистратуры изучают авторские онлайн-курсы, разработанные профессорско-преподавательским составом Дагестанского государственного педагогического университета имени Р. Гамзатова, размещенные на образовательной платформе Stepik (https://stepik.org/course/186995/promo, https://stepik.org/131619). Материалы изученных онлайн-курсов студенты магистратуры используют при написании научных статей и в процессе подготовки выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций). Все свои исследовательские работы магистранты размещают на портале 4portfolio.ru, где имеют свои личные странички в сообществе магистрантов Дагестанского государственного педагогического университета имени Р. Гамзатова. Как уже отмечалось, одним из условий эффективной реализации образовательного процесса с применением интернет-технологий является повышение квалификации преподавателей, направленное, прежде всего, на совершенствование цифровой грамотности ППС в целом. Как показывает опыт ведущих вузов страны, в частности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [12], такие курсы должны быть направлены на реализацию следующих задач (рис. 2):



Рис. 2. Задачи повышения квалификации ППС в сфере цифровой грамотности

При этом контент курсов должен постоянно обновляться с учётом современных трендов в области цифровой дидактики.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что одной из ведущих тенденций в развитии современного педагогического образования является его цифровая трансформация, т. е. повышение значимости онлайн-технологий во всех сферах жизни социума, в частности в образовательном процессе магистратуры. В данном процессе особое место занимает проблема создания и применения в образовательном процессе интернет-технологий, в том числе онлайн-курсов, размещенных на образовательных платформах ведущих вузов страны, которые оказывают методическую помощь будущим магистрам педагогического образования в их самостоятельной работе и в организации проектной и научно-исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Везиров Т.Г. *Теория и методика цифровизации образования*: учебно-методическое пособие. Махачкала: ДГПУ, 2022.
2. Литовченко В.Д., Щелкунов Е.Б., Щелкунова М.Е., Робачинский Д.В. Нейронные сети в современном образовании. *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых*. 2024; № 1: 53–57.
3. Гужвенко Е.И., Гужвенко В.Ю. Использование комплекса практических заданий для визуализации данных при изучении военнослужащими дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2024; № 8 (2): 37–41.
4. Клейносова Н.П. Методический подход к формированию цифровых компетенций в области визуализации. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023; № 7 (4): 18–22.
5. Аюбова Ш.И., Каримулаева Э.М., Алиханова С.А. Влияние дистанционного обучения на информационно-психологическое здоровье студента. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2024; № 8 (1): 25–29.
6. Алборова С.З., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 120–123.
7. Ниматулаев М.М., Оцаков Ш.А., Сурхаев М.А., Гербеков Х.А. Информационные технологии и цифровая компетентность учителя. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2024;8(2):70-76.

8. Чанкаев Н.М., Сурхаев М.А., Гербеков Х.А. Использование чат-ботов в обучении математике студентов педагогического вуза. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2024; № 8 (3): 102–107.
9. Панюкова С.В. *Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога*: учебно-методическое пособие. Москва: Издательство «Про-Пресс», 2020.
10. Усманова Е.Ф., Хохлова Е.М. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 42–43.
11. Рублев А.С., Букреев Д.А. Принципы разработки онлайн-ресурсов. *Международный студенческий научный вестник*. 2023; № 6. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21414
12. Бочкарева И.А. Трудности интернет-сопровождения образовательного процесса в магистратуре педагогического вуза. *Письма в Эмиссия.Оффлайн.* 2015; № S2: 31.

References

1. Vezirov T.G. *Teoriya i metodika cifrovizacii obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala: DGPU, 2022.
2. Litovchenko V.D., Schelkunov E.B., Schelkunova M.E., Robachinskij D.V. Nejronnye seti v sovremennom obrazovanii. *Vestnik nauchnogo obschestva studentov, aspirantov i molodyh uchenyh.* 2024; № 1: 53-57.
3. Guzhvenko E.I., Guzhvenko V.Yu. Ispol'zovanie kompleksa prakticheskih zadanij dlya vizualizacii dannyh pri izuchenii voennosluzhaschimi discipliny «Informatika i informacionnye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti». *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; № 8 (2): 37-41.
4. Klejnosova N.P. Metodicheskij podhod k formirovaniyu cifrovyh kompetencij v oblasti vizualizacii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023; № 7 (4): 18-22.
5. Ayubova Sh.I., Karimulaeva `E.M., Alihanova S.A. Vliyanie distancionnogo obucheniya na informacionno-psihologicheskoe zdorov'e studenta. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; № 8 (1): 25-29.
6. Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 120-123.
7. Nimatulaev M.M., Ocakov Sh.A., Surhaev M.A., Gerbekov H.A. Informacionnye tehnologii i cifrovaya kompetentnost' uchitelya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024;8(2):70-76.
8. Chankaev N.M., Surhaev M.A., Gerbekov H.A. Ispol'zovanie chat-botov v obuchenii matematike studentov pedagogicheskogo vuza. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; № 8 (3): 102-107.
9. Panyukova S.V. *Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Pro-Press», 2020.
10. Usmanova E.F., Hohlova E.M. Vliyanie cifrovyh tehnologij na transformaciyu obrazovatel'nyh praktik: ot tradicionnyh metodov k innovacionnym podhodam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 42-43.
11. Rublev A.S., Bukreev D.A. Principy razrabotki onlajn-resursov. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2023; № 6. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21414
12. Bochkareva I.A. Trudnosti internet-soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa v magistrature pedagogicheskogo vuza. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn.* 2015; № S2: 31.

Статья поступила в редакцию 20.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-78-80

Magin V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Educational Technologies of Physical Education and Sports, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: va_magin@mail.ru*

READINESS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS FOR THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF MODERN TRENDS IN THE FIELD OF EDUCATION. Based on the study of special literature and other digital resources, the article states that in the near and long term, the Russian system of higher education will undergo serious changes in terms of its enrichment with modern forms, means, tools, technologies and methods. The names of the current world pedagogical trends for Russia are given, only the elements of which are still being introduced into the practice of higher education. At the same time, the results of conversations and surveys of the teaching staff of higher education about their readiness to follow modern pedagogical trends, their motivation, self-awareness and self-esteem to create and use a new pedagogical product in their professional activities are presented. The author interprets the results of the study and concludes that it is necessary to improve the qualifications and competence of teachers of higher education in order to fully follow the pedagogical trends of this time.

Key words: **modern pedagogical trends, teacher, readiness, motivation, self-awareness, self-esteem, professional development and competence**

В.А. Магин*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образовательных технологий физической культуры и спорта ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь, E-mail: va_magin@mail.ru*

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе изучения специальной литературы и иных цифровых ресурсов отмечается, что в ближайшей и отдаленной перспективе отечественная система высшего образования претерпит серьезные изменения в части её обогащения современными формами, средствами, инструментами, технологиями и методами. Приводятся названия актуальных мировых педагогических трендов для России, лишь элементы которых пока внедряются в практику высшего образования. Вместе с тем приводятся результаты бесед и опросов преподавательского состава высшей школы о готовности следовать современным педагогическим трендам, их мотивации, самосознания и самооценки создавать и использовать новый педагогический продукт в своей профессиональной деятельности. Автором интерпретируются результаты исследования, и делается вывод о необходимости повышения квалификации и компетентности преподавателей высшей школы для полноценного следования педагогическим трендам современности.

Ключевые слова: **современные педагогические тренды, преподаватель, готовность, мотивация, самосознание, самооценка, повышение квалификации и компетентности**

Актуальность данного исследования определяется историческим периодом вхождения современного этапа высшего образования в новую образовательную парадигму, где не только сочетаются традиционные и инновационные формы образования, но и встраиваются трендовые «ноу-хау»-форматы, педагогические методы, инструменты и элементы образовательного контекста, позволяющие формировать специалистов нового типа.

Происходящие процессы порождают много вопросов, касающихся готовности системы образования к глобальной модернизации и изменениям, готовности преподавателей высшей школы следовать современным педагогическим трендам, меняя свою профессиональную мотивацию. Все это выдвигает представленное исследование в число актуальных.

Цель нашей статьи заключается в изучении готовности преподавателей высшей школы внедрять сущностные аспекты современных педагогических трендов в свою профессиональную деятельность.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– провести анализ различных информационных источников на предмет выявления современных педагогических трендов в высшей школе;

– показать и обсудить исследовательские результаты самосознания, самооценки и мотивации преподавателей гуманитарных направлений подготовки университета на предмет их готовности внедрять сущностные аспекты современных педагогических трендов в свою профессиональную деятельность.

Методы: изучение специальной литературы и иных информационных ресурсов по проблематике исследования; беседа, бланочный опрос и анализ их результатов; арифметические методы обработки полученных цифр.

Научная новизна статьи заключается в том, что её содержание обосновывает необходимость самооценки и определения мотивов педагогической общественности, повышения своей квалификации и компетентности, готовности к позиционированию в новых образовательных системах.

Теоретическая значимость состоит в анализе готовности преподавателей высшей школы к использованию разнообразных аспектов современных педагогических трендов в своей профессиональной деятельности.

Практическая значимость заключается в мотивировании преподавателей высшей школы к повышению квалификации и компетентности для демонстрации своей готовности работать с новыми средствами и инструментами современной педагогики.

Сложившиеся и более менее успешно функционирующие системы педагогической деятельности преподавателей высшей школы все чаще подвергаются критике за их малоэффективность и "заскорузлость" как со стороны общества и государства, так и со стороны самих студентов. Введение в последние 20 лет в систему подготовки кадров высшей квалификации педагогических новшеств или их элементов, попытки реорганизовать традиционное обучение в инновационное, предполагающее прежде всего системно-деятельностный подход к изучению учебных дисциплин, смену стиля мышления и образа жизни на творческий, доминантой которого выступает саморазвитие, только частично принесли ожидаемые результаты. Сегодня четко вырисовывается потребность в смене образовательной парадигмы, ориентированной на сущность ключевых мировых трендов в педагогике, способных, по мнению их авторов, менять образование к лучшему.

Исходя из этого, встает несколько вопросов: готов ли современный преподаватель высшей школы поступательно перестроить свою педагогическую деятельность, предлагая студентам новые форматы, используя средства, инструменты, методы и технологии, значительно повышающие качество и эффективность профессиональной деятельности? Готовы ли университеты создать необходимые условия и инновационную образовательную среду для преподавателей и студентов?

Анализ различных информационных ресурсов и литературных источников говорит о том, что в ближайшей, а возможно и отдаленной перспективе будет набирать обороты индивидуализация непрерывного образования с использованием тренажеров, стимуляторов, видеоигр и других подобных средств, улучшающих системность мышления (когнитивную продуктивность) и креативность.

Иванова Л.Ф. в своей статье "Ключевые образовательные тренды 2025 года в России и мире" пишет: "Тренды 2025 года демонстрируют растущее внимание к инновациям и адаптации технологий к образовательной сфере. Особый акцент делается на технологических решениях, которые обеспечивают персонализацию и инклюзивность обучения. Наряду с этим, внимание к психологическому благополучию, развитию критического мышления и навыков будущего подчеркивает необходимость комплексного подхода к образовательным трансформациям. Будущее образования – это сочетание инновационных технологий и гуманистического подхода, где главной целью остаётся создание среды, способствующей личностному и профессиональному росту" [1].

Проведенные исследования лабораторией инноваций в образовании НИУ ВШЭ и образовательного холдинга Ultimate Education по оценке актуальности мировых трендов для России [2] на основе содержания ежегодного доклада "Инновационная педагогика" Института образовательных технологий Открытого университета Великобритании показали, что наблюдается тенденция к следующим трендам: 1) использование искусственного интеллекта в мультимодальной педагогике; 2) иммерсивное обучение; 3) педагогика бесконфликтности; 4) обучение через общение с искусственным интеллектом; 5) диалог с обучающимися об этике использования искусственного интеллекта; 6) умные учебники; 7) оценивание с помощью технологий расширенной реальности; 8) виртуальное погружение в научные концепции; 9) воображаемые миры в образовательном процессе; 10) климатическое образование.

Другие исследователи [3] еще говорят о неизбежности прихода в образование гибридного обучения, а искусственный интеллект, проникая в образование, пока не заменит преподавателей, т. к. не способен как учитель быть ролевой моделью для своих учеников, но может стать его эффективным помощником и нативным инструментом (педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта).

Кроме того, ещё ряд источников [4–7] говорит о неизбежности интеграции физических и цифровых учебных пространств и объединения возможностей офлайн- и онлайн-обучения, о подкастах как педагогической технологии, психологическом благополучии в образовательном процессе, педагогике автономии, об образовательной урбанистике и educational activities in nature и многом другом.

Все это свидетельствует о том, что в ближайшем будущем неизбежна трансформация системы образования, что потребует от преподавателей высшей школы проявления разных личностных ресурсов и нового типа профессиональных знаний, умений, навыков и способностей, психолого-педагогической готовности к содержательно иной педагогической деятельности в профессии.

И, как отмечает ряд исследователей, речь может еще и идти о формировании так называемого цифрового имиджа преподавателя высшей школы [7].

Исходя из цели, обратимся к некоторым результатам, полученным нами в ходе исследования, касающегося готовности преподавателей гуманитарного профиля к следованию современным педагогическим трендам и инновационной деятельности в профессии. В обобщенном понимании "готовность" в психолого-педагогической литературе рассматривается как сложное личностное образование, включающее в себя определенный набор качеств, знаний, умений, навыков, способностей, необходимых для эффективного осуществления преподавателем своих профессиональных функций. В контексте исследуемой проблемы рассмотрим только некоторые исследовательские результаты важных черт преподавателя (самосознание, самооценка, мотивация).

Самосознание – это осознание своего "Я", оно является главным компонентом в структуре личности, представляет собой единство познавательной, эмоционально-ценностной и действенно-волевой сторон сознания человека и показывает продвижение личности в своем развитии. Высшим уровнем самосознания является саморегуляция (социально обусловлена), осуществляемая на основе самоконтроля и самооценки.

Самооценка личности напрямую связана с так называемой "Я-концепцией", в которой выделяются два аспекта: 1) самооценка результатов своей деятельности и 2) самооценка своего потенциала.

Мотивы и мотивация являются движителями активности человека (преподавателя), напрямую связанной с направлением (хочу) и интенсивностью (старание) усилий по достижению поставленной цели.

В наших беседах и опросах мы работали с условно выделенными тремя группами преподавателей по возрасту и занимаемой должности: 1-я группа – от 22 по 30 лет (ассистенты и старшие преподаватели – 25 чел.), 2-я группа – от 31 до 45 лет (старшие преподаватели и кандидаты наук – 25 чел.) и 3-я группа – от 46 до 58 лет (кандидаты наук – 25 чел.).

Можем отметить, что 92% преподавателей, принявших участие в опросах, имеют общие представления о современных тенденциях и инновациях в системе образования. Ими были названы от 1 до 3 педагогических трендов. Среди часто встречающихся – мультимодальная педагогика, подкасты и проектное обучение.

Осознание значимости и необходимости погружения в сущностную картину современных педагогических трендов как необходимого условия своей профессиональной успешности (продвижения в своем развитии) респонденты выразили следующим образом: 1-я группа – 92%, 2-я группа – 72% и 3-я группа – 40%.

На вопрос о том, насколько высоко респонденты оценивают свой потенциал в освоении инструментов современных педагогических трендов и влияют ли новые компетенции на личностную самооценку и результат их профессиональной деятельности, были получены следующие цифры: 1-я группа – 100%, 2-я группа – 72% и 3-я группа – 80%.

Мотивы, побуждающие преподавателей к поиску, освоению и использованию современных средств и инструментов, инноваций в образовательном процессе, выглядят следующим образом:

1) в общем виде мотивы, связанные с желанием учить молодое поколение, используя инновации, педагогические технологии и инструменты современных педагогических трендов для расширения возможностей обучения: 1-я группа – 44%, 2-я группа – 48% и 3-я группа – 72%. То есть профессиональные мотивы выше у старшего поколения преподавателей;

2) мотивы, направленные на внешнее самоутверждение (оценку окружающих), которые позволят превратить использование инноваций, педагогических технологий и инструментов современных педагогических трендов в личный успех, выглядят следующим образом: 1-я группа – 96%, 2-я группа – 92% и 3-я группа – 52%. То есть чем моложе преподаватель, тем выше стремление превратить новое знание в самостоятельную задачу личного успеха, а не повышение качества обучения;

3) мотивы, ориентированные на внешние показатели педагогической деятельности (материальные), которые могут стимулировать преподавателя к освоению и использованию в педагогической деятельности инноваций, педагогических технологий и инструментов современных педагогических трендов: 1-я группа – 100%, 2-я группа – 80% и 3-я группа – 52%. То есть для молодого поколения преподавателей материальные стимулы являются доминантой в профессиональном развитии.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Современное высшее образование, находясь на этапе формирования новой образовательной парадигмы, пытается выкристаллизовать наиболее эффективные педагогические формы, средства, методы, технологии, которые позволят в ближайшей и отдаленной перспективе поднять уровень профессиональной подготовленности кадров на более высокий уровень, и мы обнаруживаем всё более активное обращение преподавателей высшей школы к аспектам общемировых педагогических трендов. Выявлены наиболее популярные из них, которые в современных условиях уже могут быть адаптированы в практике преподавания учебных дисциплин. Это мультимодальная педагогика, подкасты и проектное обучение. Проведенное исследование самосознания, самооценки и мотивации преподавателей гуманитарных направлений подготовки университета на предмет их готовности внедрять сущностные аспекты современных педагогических трендов в свою профессиональную деятельность показало, что молодое поколение преподавателей (22–30 лет), в отличие от среднего и старшего поколения, больше осознают значимость своей профессиональной успешности за счет освоения новых трендов образования и очень высоко оценивают свой потенциал по их освоению. Вместе с тем основными мотивами у них выступают, к сожалению, материальные мотивы и направленные на внешнее самоутверждение. Таким образом, цель и поставленные в статье задачи решены. Статья может быть полезна педагогов разных направлений и уровней образования.

Библиографический список

1. Иванова Л.Ф. Ключевые образовательные тренды 2025 года в России и мире. *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2025; № 1 (24). Available at: http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2025/03/2025_1_ivanova.pdf
2. *Тренды в образовании – 2025: глобальные тенденции на фоне российской реальности*. Available at: https://www.forbes.ru/education/529465-trendy-v-obrazovanii-2025-global-nye-tendencii-na-fone-rossijskoj-real-nosti
3. Ярычев Н.У., Емельянова И.Е., Дудаев Г.С.Х. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 298–300.
4. Магин В.А. Некоторые инновации и тренды образования будущего в области физической культуры. *Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики:* Материалы XXI научно-практической конференции с международным участием. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2024: 32–35.
5. Магин В.А., Стрешнева Е.Е. Иващенко И.В. Применение цифровых инструментов в педагогическом внеучебном процессе физического воспитания студенческой молодежи. *Образовательный, воспитательный и оздоровительный потенциал физической культуры.* Ставрополь: Издательство СКФУ, 2024: 71–84.
6. Алешин А.В., Паштаев Б.Д., Сорокопуд Ю.В. Особенности научно-педагогического обеспечения освоения процесса применения цифровой среды и цифровых ресурсов в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 83-3: 24–28.
7. Сельмурзаева М.Р., Сорокопуд Ю.В., Жданова С.Н. Специфика цифрового имиджа преподавателя высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 301–303.

References

1. Ivanova L.F. Klyuchevye obrazovatel'nye trendy 2025 goda v Rossii i mire. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii*. 2025; № 1 (24). Available at: http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2025/03/2025_1_ivanova.pdf
2. *Trendy v obrazovanii – 2025: global'nye tendencii na fone rossijskoj real'nosti*. Available at: https://www.forbes.ru/education/529465-trendy-v-obrazovanii-2025-global-nye-tendencii-na-fone-rossijskoj-real-nosti
3. Yarychev N.U., Emel'yanova I.E., Dudaev G.S.H. Specifika pedagogicheskogo obscheniya prepodavatelya vysshej shkoly v usloviyah realizacii gibridnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 298-300.
4. Magin V.A. Nekotorye innovacii i trendy obrazovaniya buduschego v oblasti fizicheskoj kul'tury. *Fizicheskaya kul'tura i sport: integraciya nauki i praktiki:* Materialy XXI nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2024: 32-35.
5. Magin V.A., Streshneva E.E. Ivaschenko I.V. Primenenie cifrovyh instrumentov v pedagogicheskom vneuchebnom processe fizicheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Obrazovatel'nyj, vospitatel'nyj i ozdorovitel'nyj potencial fizicheskoj kul'tury.* Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2024: 71-84.
6. Aleshin A.V., Pashtaev B.D., Sorokopud Yu.V. Osobennosti nauchno-pedagogicheskogo obespecheniya osvoeniya processa primeneniya cifrovoj sredy i cifrovyh resursov v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 83-3: 24-28.
7. Sel'murzaeva M.R., Sorokopud Yu.V., Zhdanova S.N. Specifika cifrovogo imidzha prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 301-303.

Статья поступила в редакцию 19.04.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-80-82

Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Department of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

PLAYING WITH A DOLL AS A MEANS OF OVERCOMING COMMUNICATION BARRIERS IN YOUNG CHILDREN. The paper examines games as a means of overcoming communication barriers in young children (using an example of playing with a doll). The implementation of such game is an integral part of a child's speech development. In order to optimize its implementation course and results through gaming technologies, the main areas of work are determined: the vocabulary formation, the ideas about development of semantics of lexical units. The research reveal problems associated with the use of various work during each area of implementation. At the same time, dolls and other figurative toys play a role as effective means of developing the young children communicative competencies. The sequence of the didactic doll consideration during the dictionary formation is described, as well as its possibilities during games develop meanings of words. The system of methodological requirements for its use for educational purposes is also demonstrated.

Key words: **preschool education, speech development, young children, imaginative toys, didactic doll, contemplation, didactic game**

З.Ш. Магомедова*, канд. пед. наук, декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ИГРА С КУКЛОЙ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается проблема эффективного применения игры как средства преодоления коммуникативных барьеров у детей раннего возраста (на примере игр с куклой). Реализация данного процесса представляет собой неотъемлемую часть речевого развития ребёнка. В целях оптимизации хода и результатов её осуществления посредством игровых технологий определяются основные направления работы: формирование словарного запаса, развитие представлений о смысловой стороне лексических единиц. Также на страницах исследования раскрываются проблемы, связанные с использованием различных видов работ во время реализации каждого из этих направлений. При этом определяется роль кукол и других образных игрушек как действенных средств развития коммуникативных компетенций детей раннего возраста. Описываются последовательность рассматривания дидактической куклы при формировании словаря, её возможности в ходе проведения игр, ориентированных на развитие представлений о смысловой стороне лексических единиц. Демонстрируется также система методических требований к её использованию в образовательных целях.

Ключевые слова: **дошкольное образование, развитие речи, дети раннего возраста, образные игрушки, дидактическая кукла, рассматривание, дидактическая игра**

Актуальность темы статьи обосновывается тем, что к числу основных направлений воспитания и обучения детей раннего возраста относится формирование коммуникативных умений. На данном этапе роста они выступают как основное средство не только общения, но и познавательной деятельности, умственного развития, а значит, необходимое условие эффективной организации воспитательной и образовательной работы. Л.И. Аббасова [1] указывает на то, что именно в раннем возрасте речь ребёнка активно развивается: интенсивно образуется словарный запас, формируются её фонетическая, лексическая и грамматическая стороны. При этом одним из главных направлений работы по развитию речи выступает выявление и ликвидация возможных трудностей в коммуникации. Исследователи Э.А Юнусова и А.М. Яяева [2] говорят об определённом потенциале, присущем игровой деятельности при реализации соответствующего аспекта развития детей раннего возраста.

Цель данной статьи, таким образом, состоит в рассмотрении на примере игр с куклой возможностей игры как действенного средства преодоления коммуникативных барьеров у детей раннего возраста.

Этой цели соответствуют следующие задачи: дать краткую характеристику различных форм и видов деятельности, реализация которых способствует формированию коммуникативных умений и навыков у ребёнка раннего возраста; определить место игровой деятельности с образными игрушками (прежде всего, с куклой) в данном процессе; предложить методику формирования коммуникативных умений и навыков у ребёнка раннего возраста при игре с куклой.

Методы исследования, использовавшиеся при решении этих задач, включали эмпирические, теоретические, а также интерпретационные.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении ряда форм и видов деятельности, реализация которых будет способствовать формированию коммуникативных умений и навыков у детей раннего возраста.

Её теоретическая значимость состоит в определении той роли, которую игровая деятельность с образными игрушками (прежде всего, с куклой) занимает в ходе реализации данного процесса.

Практическая значимость видится в демонстрации характеризующейся определённой эффективностью методики реализации такой деятельности и возможностью её применения в практической деятельности.

Преодоление коммуникативных барьеров у детей раннего возраста может осуществляться по ходу реализации различных видов деятельности (рис. 1).

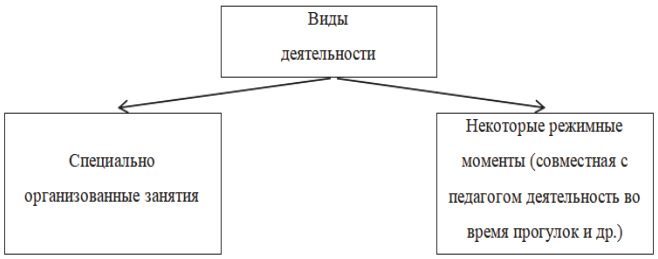


Рис. 1. Виды деятельности, в ходе которой коммуникативные барьеры у детей раннего возраста могут быть преодолены

Согласно современным представлениям (А.В. Проскурина, А.В. Курасова [3], Ш.Т. Эфендиева [4], З.В. Иноземцева, С.С. Игнатович [5]), специально организованные занятия занимают в системе работы по развитию речи важное место. В свою очередь, считает Ш.Т. Эфендиева [4], среди таких занятий наибольшей эффективностью характеризуются те, что направлены на ознакомление детей младшего дошкольного возраста с миром предметов. Их цель – интеграция названий объектов материального мира, их частей, наиболее характерных признаков и действий в активный словарь ребёнка. При этом текущее состояние разработки темы (Л.И. Аббасова [1], А.В. Проскурина, А.В. Курасова [3]) позволяет определить два направления работы по развитию коммуникативных компетенций у воспитанников младшего дошкольного возраста через знакомство с миром предметов (рис. 2).

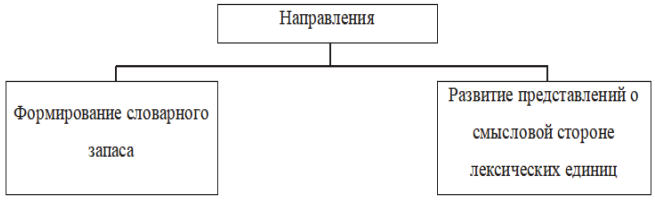


Рис. 2. Направления работы по развитию коммуникативных компетенций у воспитанников младшего дошкольного возраста посредством ознакомления их с миром предметов

Каждое из отражённых на рис. 2 направлений характеризуется набором методов и средств педагогического воздействия (табл. 1).

Таблица 1

Методы и средства организации педагогической деятельности, реализуемые в рамках двух направлений работы по преодолению коммуникативных барьеров у детей младшего возраста через ознакомление их с миром предметов

Направление	Методы и средства
Формирование словарного запаса	Рассматривание игрушек, их обследование
	Наблюдение
	Целевые прогулки и экскурсии
	Показ фильмов
	Рассмотрение произведений искусства
	Чтение художественной литературы
Развитие представлений о смысловой стороне лексических единиц	Определение значения слова при ответах на вопросы «Что такое?», «Что значит?»
	Закрепление названий и свойств предметов, действий с ними в ходе работы со словосочетаниями и предложениями
	Дидактические игры и упражнения с использованием игрушек

Таким образом, можно согласиться с Э.А. Юнусовой и А.М. Яяевой [2] в том, что одним из наиболее оптимальных средств развития коммуникативных компетенций у детей младшего возраста является рассматривание игрушек и дидактические игры с их использованием. Возможность и эффективность их широкого применения при реализации направлений работы по развитию речи рассматривалась такими авторами, как Л.И. Аббасова [1], Э.А. Юнусова, А.М. Яяева [2], Ш.Т. Эфендиева [4]. В своих трудах эти педагоги указывали на возможность и необходимость использования игрушки на занятиях по развитию речи с целью как обогащения словаря, так и развития представлений о смысловой стороне лексических единиц.

При этом если говорить конкретно о детях младшего дошкольного возраста, то особенная роль на данном этапе возрастного развития принадлежит игрушке образной. На данную ситуацию оказывает влияние тот факт, отмечавшийся, например, А.В. Проскуриной и А.В. Курасовой [3], что в принципе большая часть игрушек, с которыми взаимодействуют такие дети, являются образными. Данная характеристика означает, что они представляют собой неточные копии людей, животных, разнообразных предметов объективной реальности. Зачастую разработчики таких объектов основываются на ярких, обобщённых образах действительности либо на сказочных, фантастических образах, имеющих, в свою очередь, реальные прототипы.

Особенное место среди образных игрушек отводится кукле. З.В. Иноземцева и С.С. Игнатович [5] отмечают, что главное её предназначение состоит в том, чтобы ребёнок мог организовать с ней общение или обращение как с живым персонажем. Таким образом происходит его социальное и эмоциональное развитие. Взаимодействуя с куклой, ребёнок включается в мир людей и предметов. Во время игры он отражает собственный опыт, воспроизводит действия знакомых людей или персонажей художественной культуры. Достаточно широкими представляются возможности игры с куклой по ходу формирования словарного запаса. По словам Ш.Т. Эфендиевой [4], работа с такими игрушками может реализовываться с детьми всех возрастных групп. Рассматривая куклу вместе с воспитанниками, педагогический работник обращает внимание на наиболее яркие предметы внешнего вида игрушки, просит воспитанников выделить характерные особенности данных предметов. Таким образом происходит обогащение активного словаря детей. Эта работа должна осуществляться в определённой последовательности (рис. 3).

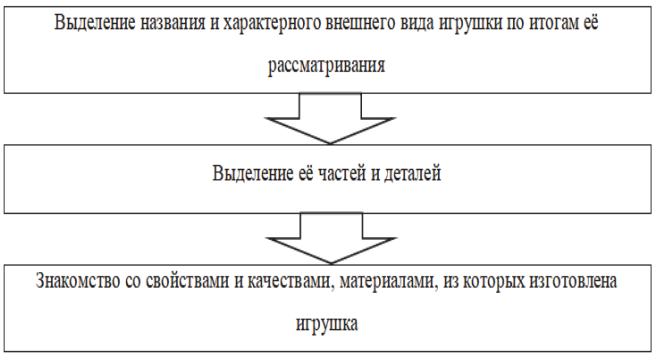


Рис. 3. Последовательность формирования словарного запаса детей младшего возраста при использовании игры с куклой

Куклы, как и другие образные игрушки, вполне можно рассматривать коллективно, а также использовать в качестве раздаточного материала. В этом случае на основе их тщательного сенсорного обследования каждым ребёнком осуществляется сравнение, выделение противоположных качеств и свойств (прозрачный – непрозрачный, твёрдый – мягкий). В целом методика организации деятельности, направленной на обогащение словаря, включает три последовательных этапа, на каждом из которых используются различные формы работы с дидактической куклой (табл. 2).

Таблица 2

Формы работы с куклой, направленной на обогащение словарного запаса

Этап	Формы работы
Первоначальное знакомство с новыми лексическими единицами	Знакомство с новым словом
	Привлечение к нему внимания с использованием игрушки [5]
	Создание с её помощью определённой речевой ситуации
Уточнение значения слова	Рассказ воспитателя
	Создание лексико-семантических объединений слов
Активизация слова в связной речи	Ведение диалогов с использованием данных, полученных в ходе рассматривания куклы
	Использование действий с ней

З.В. Иноземцева и С.С. Игнатович [5] говорят о том, что описанный выше метод работы необходимо отличать от дидактической игры, применимой, скорее, при развитии представлений о смысловой стороне лексических единиц. Для такой игры характерно наличие игровых действий вкупе с правилами их реализации. Использование дидактической куклы в ходе неё позволяет воспитателю активно и успешно организовать работу по формированию соответствующих представлений младших дошкольников. Развиваются понимание и навыки употребления ими слов, выражающих видовые и родовые понятия, формируются умения и навыки, связанные с использованием обобщающих категорий. Организованная подобным образом работа может сопровождаться использованием загадок, песенок, стихов, при помощи которых повышается уровень мотивации воспитанников.

С другой стороны, исследователи (Э.А Юнусова, А.М. Яяева [2], А.В. Проскурина, А.В. Курасова [3], З.В. Иноземцева, С.С. Игнатович [5]) отмечают и то, что в некоторых случаях можно объединить два этих метода. Примером их совокупного применения является дидактическая игра «Узнай по голосу». При этом независимо от того, по какому из направлений реализуется процесс преодоления коммуникативных барьеров у детей раннего возраста, мы вслед за Ш.Т. Эфендиевой [4] можем говорить об определённой системе методических требований к процессу использования дидактических кукол. Текущее состояние разработки данной проблемы позволяет отнести к ним следующие:

– придание занятиям, направленным на развитие речи воспитанников, сюжетного характера;

– обязательное использование сюрпризности, неожиданных появления и исчезновения предметов, а равно иных приёмов повышения мотивации детей к рассматриванию и другим действиям с игрушкой;

– акцентирование внимания на деталях куклы;

– многократное повторение педагогом называния частей куклы;

– стимулирование активных действий воспитанников по обследованию куклы (восприятие на слух, поглаживание, ощупывание);

– постепенное формирование целостного представления о кукле;

– обучение детей сравнению кукол по их внешнему виду и другим свойствам;

– широкое использование во время занятий вопросов, предполагающих ответы, выражающиеся в действиях с куклой и др.

Завершая исследование игры как средства преодоления коммуникативных барьеров у детей раннего возраста, следует, прежде всего, указать на то, что в условиях современной организации дошкольного образования соответствующая деятельность может осуществляться по ходу реализации как специально организованных занятий, так и некоторых режимных моментов. При этом наибольший потенциал присущ специально организованным занятиям. В особенности это справедливо по отношению к тем из них, что ориентированы на ознакомление детей младшего дошкольного возраста с миром предметов. Одним из наиболее оптимальных средств развития коммуникативных компетенций у детей младшего дошкольного возраста являются рассматривание игрушек и дидактические игры с их использованием. При этом рассматривание игрушек характеризуется большей эффективностью в плане обогащения словаря, а дидактические игры – развитием представлений о смысловой стороне лексических единиц. Если же говорить конкретно о детях раннего возраста, то особенная роль на данном этапе возрастного развития принадлежит игрушке образной, в частности кукле. Например, методика организации деятельности, направленной на обогащение словаря, включает три последовательных этапа: первоначальное знакомство с новыми лексическими единицами; уточнение значения слова; активизация слова в связной речи. На каждом из них используются различные формы работы с дидактической куклой. При развитии представлений о смысловой стороне лексических единиц перспективным представляется использование дидактической игры. Использование в ходе неё куклы позволяет повысить эффективность практического применения подобно формы организации образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Аббасова Л.И. Обогащение словаря детей младшего возраста посредством рассматривания образных игрушек. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-2: 4–6.
2. Юнусова Э.А., Яяева А.М. Роль игровой деятельности в развитии познавательных интересов у младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-2: 335–337.
3. Проскурина А.В., Курасова А.В. Коммуникативный портрет современного ребёнка-дошкольника в контексте гендерной обусловленности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 500–503.
4. Эфендиева Ш.Т. Изучение памятников природы и культуры Дагестана учащимися с помощью социальных практик. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 4: 100–104.
5. Иноземцева З.В., Игнатович С.С. Взаимосвязь развития речи и творческого воображения детей дошкольного возраста: методы и результаты эмпирического исследования. *Педагогика: история, перспективы.* 2021; Т. 4, № 3: 35–55.

References

1. Abbasova L.I. Obogaschenie slovarya detej mladshego vozrasta posredstvom rassmatrivaniya obraznyh igrushek. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-2: 4-6.
2. Yunusova `E.A., Yayaeva A.M. Rol' igrovoj deyatel'nosti v razvitii poznavatel'nyh interesov u mladshih shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-2: 335-337.
3. Proskurina A.V., Kurasova A.V. Kommunikativnyj portret sovremennogo rebenka-doshkol'nika v kontekste gendernoj obuslovlennosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 500-503.
4. `Efendieva Sh.T. Izuchenie pamyatnikov prirody i kul'tury Dagestana uchaschimisya s pomosch'yu social'nyh praktik. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 4: 100-104.
5. Inozemceva Z.V., Ignatovich S.S. Vzaimosvyaz' razvitiya rechi i tvorcheskogo voobrazheniya detej doshkol'nogo vozrasta: metody i rezul'taty `empiricheskogo issledovaniya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy.* 2021; T. 4, № 3: 35-55.

Статья поступила в редакцию 20.04.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-82-84

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education Pedagogy and Technology, Dean of Department of Primary School, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: kazanbieva1964@mail.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DECORATIVE AND APPLIED ART TO FORM AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS. The article presents a comprehensive study of the modern process of formation of aesthetic culture in younger schoolchildren with the help of decorative and applied arts. Based on the analysis of current society's development, as well as the use of data on the evolution that the primary education system has undergone in recent decades, it is concluded that it is necessary to take measures aimed at intensifying the students spiritual and moral development. The role that decorative and applied arts can play in the process of improving this primary education component is demonstrated. The work directions are proposed that potentially contribute to improving the effectiveness of development of aesthetic culture in primary school students. The author proposes criteria by which their effectiveness can be assessed and aspects necessary to be taken into account when planning and implementing such activities.

Key words: **primary general education, elementary school students, spiritual and moral development, aesthetic culture, decorative and applied arts**

Э.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц., декан факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: kazanbieva1964@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена комплексному исследованию проблемы интенсификации и оптимизации процесса формирования у современных младших школьников эстетической культуры при широком использовании средств декоративно-прикладного искусства. На основании анализа ключевых особенностей современного этапа развития общества, а также привлечения данных, касающихся той эволюции, которую в последние десятилетия претерпела система

начального общего образования, делается вывод о необходимости принятия мер, направленных на интенсификацию духовно-нравственного развития учащихся. Далее демонстрируется та роль, которую декоративно-прикладное искусство может играть в процессе совершенствования указанной составляющей начального образования. Предлагаются направления работы, потенциально способствующие повышению эффективности развития элементов эстетической культуры учащихся начальных классов, осуществляемого с применением декоративно-прикладного искусства. Приводится также критерий, по которому может быть оценена их эффективность, а равно и аспекты, необходимые к учёту при планировании и реализации подобной деятельности.

Ключевые слова: **начальное общее образование, учащиеся младших классов, духовно-нравственное развитие, эстетическая культура, декоративно-прикладное искусство**

Актуальность темы статьи объясняется отмечающейся Ш.Т. Эфендиевой [1], Н.Г. Магомедовым, А.А. Омаровой, а также П.А. Расуловой [2] тенденцией, при которой эскалация темпов экономического, социального и культурного развития нашей страны, наблюдаемая в последние десятилетия, способствует изменению роли в обществе школы, в том числе начальной. В текущих условиях при сохранении значимости её традиционных функций на первый план постепенно выходит подготовка всесторонне развитой личности. М.И. Магомедов и М.А. Ахмедов [3] указывают на то, что от успеха её реализации во многом зависит уровень конкурентоспособности представителей подрастающего поколения в современной социокультурной среде.

В.К. Агарагимова и её соавторы [4] справедливо полагают, что одной из ключевых составляющих процесса формирования такой личности является становление эстетической культуры. Мы можем согласиться и с М.М. Байрамбековым, Д.И. Арслангереевой [5], указывающими на то, что в условиях организации, осуществляющей сегодня деятельность по программам начального общего образования, определённой эффективностью в этом плане характеризуется обращение к педагогическому потенциалу декоративно-прикладного искусства.

Его успешная реализация в ходе урочной и внеурочной деятельности подразумевает проявление индивидуальных особенностей когнитивной деятельности младших школьников, их интересов и склонностей. Это означает, что изучение декоративно-прикладного искусства на этапе начального общего образования предоставляет детям широкие возможности в плане накопления положительных навыков эстетического отношения к явлениям природы и творениям человеческих рук, той реальности, в которой они существуют.

Цель статьи – исследовать возможности, существующие сегодня для реализации педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства в процессе развития эстетической культуры у младших школьников.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– выяснить, какую роль изучение декоративно-прикладного искусства в принципе может играть в процессе духовно-нравственного развития современных детей младшего школьного возраста;

– рассмотреть специфику декоративно-прикладного искусства такого полиэтничеого и поликультурного региона, как Республика Дагестан, и её влияние на эстетическое воспитание учащихся;

– определить условия, обеспечивающие повышение эффективности его использования в условиях начальной школы.

По ходу решения этих задач применялись методы исследования, которые могут быть условно разделены на две категории (табл. 1).

Таблица 1

Методы исследования, применявшиеся при работе над статьёй

Общенаучные методы
Синтез
Анализ
Абстрагирование
Классификация
Педагогические методы
Обобщение педагогического опыта
Педагогическое наблюдение

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была определена роль, которую изучение декоративно-прикладного искусства может играть в процессе эстетического воспитания современных детей младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении специфики декоративно-прикладного искусства народов, населяющих Республику Дагестан, а также её влияния на ход и результаты формирования эстетической культуры учащегося начальных классов.

Практическая значимость сводится к определению организационно-педагогических условий, реализация которых позволит обеспечить повышение эффективности его использования.

Очевидно, что приобщение к традиционным культуре и искусству, в том числе декоративно-прикладному, позволит учащимся начальных классов лучше понимать духовную ценность произведений мастеров прошлого. Таким образом может быть интенсифицирован и процесс формирования у них компетенций, позволяющих продуктивно участвовать в творческой деятельности.

При этом, как уже говорилось выше, текущий этап существования российского государства и общества сопряжён с интенсификацией процессов, происходящих в различных сферах деятельности его членов, а значит, расширением многообразия социальных и культурных ориентиров. Как отмечают М.И. Магомедов и М.А. Ахмедов [3], с данной тенденцией взаимосвязана ещё одна – разноречивость представлений и знаний обучающихся об окружающем мире. По мнению этих авторов, она объясняется почти неограниченными потоками информации, в которых, будучи представителями поколения Digitsl Natives (англ. – рождённые в цифровую эпоху), проживают современные младшие школьники [3].

В сложившейся ситуации упорядочение хода формирования у них компетенций, необходимых для успешной адаптации в динамично меняющихся социокультурных условиях, связано, в том числе, с обращением к художественному наследию предков. По словам Ш.Т. Эфендиевой [1], наиболее полное выражение оно нашло в изделиях декоративно-прикладного искусства. При этом многие из них сочетают две важные характеристики (рис. 1).

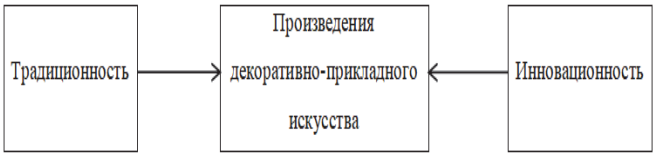


Рис. 1. Характеристики произведений декоративно-прикладного искусства, влияющие на эстетическое воспитание младших школьников

Подобное сочетание позволило М.М. Байрамбекову и Д.И. Арслангереевой [5] причислить его изучение к важнейшим слагаемым учебно-воспитательного процесса, реализуемого в условиях современной начальной школы. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к культурному наследию народов, населяющих Республику Дагестан.

В статье Н.Г. Магомедова, А.А. Омаровой и П.А. Расуловой «К вопросу о развитии вариативности мышления младших школьников» [2] отмечается, что этому региону свойственны специфические традиции, обусловленные фактом длительного взаимодействия на его территории самых разных этнокультурных общностей с характерными для них особенностями материальной культуры. Особенно ценно то, что, имея столь богатую и интересную историю, декоративно-прикладное искусство здесь не «застыло» в виде артефактов, изготовленных в отдалённые времена. Оно продолжает своё развитие и сегодня. В частности, по сей день совершенствуется ряд ремёсел, издревле известных на территории Дагестана (рис. 2).

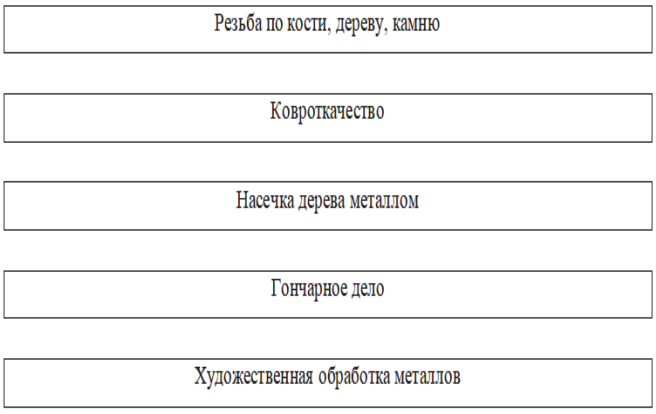


Рис. 2. Традиционные ремёсла, приёмы которых используются при работе над произведениями декоративно-прикладного искусства представителями народов Республики Дагестан

Принимая во внимание большой опыт реализации производственных и учебных практик, сделавших возможным появление продуктов традиционных промыслов, представляется возможным превращение их в ценный материал для формирования эстетической культуры младших школьников. Грамотное использование таких произведений позволяет оптимизировать ход и результаты трёх важных процессов (табл. 2).

Таблица 2

Процессы, которые могут быть интенсифицированы путём интеграции в педагогическую деятельность элементов декоративно-прикладного искусства Республики Дагестан

Процессы	Действия с произведениями декоративно-прикладного искусства, способствующие их активизации
Развитие интеллекта, внимания, памяти и воображения у детей младшего школьного возраста	Обучение младшеклассников активному восприятию окружающей действительности с использованием произведений декоративно-прикладного искусства как примеров её видения земляками, как жившими в более или менее отдалённом прошлом, так и современниками
Формирование способностей к реализации различных видов и форм творческой деятельности	Повышение творческой и мыслительной активности младших школьников в ходе воспроизведения творений мастеров прошлого, либо отдельных их элементов
Углубление и расширение систематических представлений, относящихся к областям истории региона, основ характерных для него искусства, материальной и духовной культуры	Акцентирование внимания на художественной и исторической ценности произведений декоративно-прикладного искусства

Кроме того, по мнению Ш.Т. Эфендиевой [1], работа с продукцией декоративно-прикладного искусства в условиях организации начального общего образования позволяет реализовывать практическую направленность педагогического процесса. Их изучение и воспроизведение дают возможность эффективно развивать следующие качества, знания, умения и навыки учащихся:

– эстетический вкус;

– систему компетенций, необходимых для непосредственной реализации различных форм трудовой деятельности, в том числе направленной на решение нестандартных задач;

– осознанное отношение к миру профессий, представления о собственном будущем месте в нём.

Изучение накопленного на сегодняшний день опыта, отражённого в трудах отечественных педагогов (В.К. Агарагимова, М.А. Абдулаев, Н.С. Амамбаева, Е.Ю. Амчиславская [4], М.М. Байрамбеков, Д.И. Арслангереева [5]), демонстрирует, что наибольшей эффективностью при изучении декоративно-прикладного искусства на этапе начальной школы обладает обучение ребят росписи небольших изделий. Необходимым при этом является постепенное усложнение заданий.

Обучение в ходе такого рода занятий росписи в соответствии с канонами декоративно-прикладного искусства, а значит, и техническим приёмам, характерным для традиционного ремесла, позволяет существенно разнообразить образовательный процесс. Соответственно, снижается усталость, возникновение которой у младших школьников, согласно М.И Магомедову и М.А. Ахмедову [3], представляется неизбежным в том случае, когда обучение представляет собой выполнение цепочки монотонных действий.

Необходимым в плане дальнейшей оптимизации учебной и внеучебной работы, реализуемой со школьниками при использовании элементов декоративно-прикладного искусства, представляется интенсивный педагогический поиск. В свою очередь, в ходе выявления и апробации наиболее эффективных методик работы с ними исследователи и практики должны руководствоваться таким критерием, как их влияние на прогресс компетенций обучающихся, составляющих их способность к созидательной деятельности. Занятия народным творчеством, по справедливому замечанию Ш.Т. Эфендиевой [1], предоставляют достаточно широкие возможности для применения самых разнообразных материалов, инструментов и приёмов работы с ними. Соответственно, важным является подбор такой методики, реализация которой позволит обеспечить охват максимально широкого спектра их вариантов.

Сегодня необходима также разработка комплексного подхода к использованию в учебной и внеучебной работе произведений декоративно-прикладного искусства. По мнению Н.Г. Магомедова, А.А. Омаровой и П.А. Расуловой [2], при его разработке следует учитывать ряд важных аспектов:

– квалификация педагогических работников и влияние педагогического потенциала традиционных ремёсел Дагестана на её развитие;

– возможности для реализации их преимуществ при формировании конкретных компетенций, предусмотренных нормативно-правовыми актами различного уровня, регулирующими учебно-воспитательный процесс в начальной школе;

– особенности реализации когнитивной деятельности современными учащимися начальных классов, связанные с их возрастом и другими факторами.

Завершая рассмотрение педагогического потенциала, присущего декоративно-прикладному искусству в плане формирования эстетической культуры учащихся начальных классов, следует, прежде всего, сказать о том, что приобщение к нему позволит им лучше понимать духовную ценность произведений мастеров прошлого. Таким образом, компетенции, позволяющие продуктивно участвовать в творческой деятельности, могут получить дополнительный импульс в своём развитии.

Это представляется особенно актуальным применительно к культурному наследию народов, населяющих Республику Дагестан. Грамотное использование произведений мастеров декоративно-прикладного искусства, представляющих эти этнокультурные общности, позволяет оптимизировать ход и результаты следующих процессов: развитие интеллекта, внимания, памяти и воображения у детей младшего школьного возраста; формирование способностей к реализации различных видов и форм творческой деятельности; углубление и расширение систематических представлений, относящихся к областям истории региона, основ характерного для него искусства, материальной и духовной культур.

Наибольшей эффективностью при изучении декоративно-прикладного искусства на этапе начальной школы обладает обучение росписи небольших изделий. Необходимым также представляется использование этой методики совместно с другими в рамках комплексного подхода. При этом главным критерием для их отбора является то влияние, которое реализация соответствующих приёмов и методов может оказать на прогресс способности младших школьников к созидательной деятельности.

Библиографический список

1. Эфендиева Ш.Т. Изучение памятников природы и культуры Дагестана учащимися с помощью социальных практик. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 4: 100–104.
2. Магомедов Н.Г., Омарова А.А., Расулова П.А. К вопросу о развитии вариативности мышления младших школьников. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 2: 57–63.
3. Магомедов М.И., Ахмедов М.А. Патриотическое воспитание подрастающего поколения на уроках родного языка и литературы. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 4: 53–59.
4. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий.* Москва: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт деловой карьеры», 2021.
5. Байрамбеков М.М., Арслангереева Д.И. Организация процесса эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 181–183.

References

1. `Efendieva Sh.T. Izuchenie pamyatnikov prirody i kul'tury Dagestana uchaschimisya s pomosch'yu social'nyh praktik. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 4: 100-104.
2. Magomedov N.G., Omarova A.A., Rasulova P.A. K voprosu o razvitii variativnosti myshleniya mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 2: 57-63.
3. Magomedov M.I., Ahmedov M.A. Patrioticheskoe vospitanie podrastayuschego pokoleniya na urokah rodnogo yazyka i literatury. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 4: 53-59.
4. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya vysshego obrazovaniya «Institut delovoj kar'ery», 2021.
5. Bajrambekov M.M., Arslangereeva D.I. Organizaciya processa `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 181-183.

Статья поступила в редакцию 20.04.25

УДК 373.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-85-87

Sun Yuefeng, *teaching assistant, Changchun Guanghua University (Changchun, China), E-mail: 617010382@qq.com*

A STUDY ON THE TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN CHINA IN THE CONTEXT OF RURAL REVIVAL. The objective is to consider the process and results of training specialists in preschool pedagogy in the People's Republic of China for rural areas. The article examines the situation in the field of training teachers in preschool education in the territory of the modern People's Republic of China for work in rural kindergartens. The paper is the first to summarize and collect together the regional programs of the Jilin Provincial Government in the field of training rural kindergarten teachers. Students of this base receive not only certain competencies, but also specific practice in kindergartens in rural areas. From a theoretical point of view, the work is useful because it analyzed the current situation in the field of Chinese preschool education and identified existing problems, as well as provided statistical data and specific examples. The results of the study can be used in the process of developing training programs for educators for modern Chinese kindergartens in higher education institutions, as well as in the implementation of these programs in the future. The work can also be useful in the process of reforming the modern higher education system in the field of preschool pedagogy.

Key words: **preschool education, preschool pedagogy, rural education, rural revitalization, rural area, Chinese village, teacher training, kindergarten**

Сунь Юэфэн, *асс., Чанчуньский университет Гуанхуа, г. Чанчунь, E-mail: 617010382@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ

В статье рассмотрен процесс и результаты подготовки специалистов по дошкольной педагогике в Китайской Народной Республике для сельских регионов. В статье разбираются проблемы подготовки педагогов в области дошкольного образования на территории современной Китайской Народной Республики для работы в сельских детских садах. В работе впервые обобщены и собраны вместе региональные программы правительства провинции Цзилинь в области подготовки сельских воспитателей детских садов. В работе был проведён анализ современной ситуации в области китайского дошкольного образования, и обозначены существующие проблемы, а также приведены статистические данные и конкретные примеры. Результаты исследования возможно использовать в ходе разработки программ подготовки воспитателей для современных китайских детских садов в высших учебных заведениях, а также при реализации этих программ в дальнейшем. Работа также может оказаться полезной в процессе реформирования современной системы высшего образования в области дошкольной педагогики.

Ключевые слова: **дошкольное образование, дошкольная педагогика, сельское образование, возрождение села, сельская местность, китайское село, подготовка воспитателей, детский сад**

Статья написана в рамках проекта «Исследование множественных путей подготовки кадров в области дошкольного образования в контексте возрождения села». Стандартный проект Цзилиньского общества высшего образования. Номер проекта: JGJX2022D595

Актуальность определена следующими факторами. Дошкольный возраст в Китае – это возраст от 3 до 6 лет. В это время происходит базовое формирование личности маленького человека. Впоследствие ошибки, допущенные на этом этапе, можно исправить, однако это может быть сложно. Следовательно, к вопросу подготовки будущих воспитателей детских садов следует относиться со всей ответственностью. Важно учитывать разнообразные аспекты этой подготовки, в том числе потребности различных регионов страны. В настоящее время в Китае подготовка педагогов дошкольного образования часто сводится к обучению общей специфике профессии с уклоном на особенности городских детских садов, тогда как сельское дошкольное образование либо игнорируется, либо рассматривается по остаточному принципу [1–9].

Цель статьи – рассмотреть процесс и результаты подготовки специалистов по дошкольной педагогике в Китайской Народной Республике для сельских регионов.

Задачи:

1. Перечислить требования к современным дошкольным педагогам, включая воспитателей сельских детских садов.
2. Рассмотреть современную политическую стратегию возрождения районов сельской местности на территории Китайской Народной Республики.
3. Проанализировать стратегию подготовки дошкольных педагогов в Китае на современном этапе.
4. Изучить существующие проблемы и привести практические рекомендации по их конкретному решению.
5. Разобрать особенности подготовки дошкольных педагогов на территории провинции Цзилинь на северо-востоке Китая.

Научная новизна: в рамках настоящей работы впервые показаны проблемы и тенденции подготовки дошкольных специалистов не просто в теории, но на конкретном примере китайской провинции Цзилинь. В работе разбирается специфика подготовки будущих воспитателей к работе в сельской местности, а также образовательные программы для действующих дошкольных педагогов.

С теоретической точки зрения работа полезна, потому что в ней был проведён анализ современной ситуации в области китайского дошкольного образования, и обозначены существующие проблемы, а также приведены статистические данные и конкретные примеры.

Результаты исследования можно использовать в процессе разработки программ подготовки воспитателей для современных китайских детских садов в высших учебных заведениях, а также при реализации этих программ в дальнейшем.

В качестве материалов исследования выступают теоретические и методические источники относительно сельской дошкольной педагогики в современном Китае, а также подготовки будущих дошкольных педагогов.

Методами исследования являются следующие: анализ теоретических источников, кейс-анализ; анализ ранее выполненных работ по проблеме подготовки специалистов дошкольного образования в Китае в контексте возрождения сельских районов.

Ранее проблема подготовки специалистов дошкольного образования в Китае в контексте возрождения сельских районов была исследована китайскими учёными. Результаты исследований были опубликованы в китайских научных изданиях на китайском языке.

Текущее положение сельского дошкольного образования рассматривают Лэй Ланьчуань и Сян Пин («Исследование стратегии развития современного сельского дошкольного образования на территории Китайской Народной Республики») и т. д. [4].

Если говорить об учёных, которые анализируют подготовку специалистов по направлению «Дошкольное образование» для работы в селе, то можно отметить работы Ван Чуньмэй («Исследование создания системы оценки качества подготовки кадров для китайского дошкольного образования») [7]; Чжао Цзяньхэн («Подготовка воспитателей дошкольных учреждений в сельской местности в соврменной Китайской Народной Республики и решение имеющихся проблем на основе теории образовательной экологии») [8]; Хэ Фэнцюн, Ван Шигао и У Чжуолинь («Особенности подготовки специалистов в области дошкольного образования в сельской местности КНР в рамках стратегии возрождения села») [2]; Чжан Юй («Дошкольное образование в сельской местности КНР в контексте имеющихся проблем и методов их решения») [1] и др.

Тем не менее данная проблематика всё ещё является недостаточно раскрытой. Исследование на русском языке по проблеме подготовки специалистов дошкольного образования в Китае в контексте возрождения сельских районов проводится впервые.

Дошкольная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая развитие ребенка дошкольного возраста в специально созданном для этого учреждении [1, с. 107].

В наши дни к хорошим дошкольным педагогам предъявляются высокие требования. Они должны любить и уважать каждого ребёнка, обладать высокой профессиональной этикой и моральными принципами, уметь передавать детям как требуемые навыки, так и общечеловеческие ценности. Они должны знать и понимать особенности возрастной детской психологии, а также владеть не только в теории, но и на практике инновационными методиками преподавания – методикой Орфа, Марии Монтессори и др.

В китайских детских садах дети готовятся к школе (изучают счёт, транскрипцию и первые иероглифы), а также рисуют, лепят, собирают конструкторы, поют и играют на простых музыкальных инструментах (треугольники, трещотки и т. д.). У них также проходят занятия по ритмике и физкультуре. Для отдыха детям даётся значительное количество игрового времени на улице и в помещении. В детских садах применяются элементы традиционной китайской культуры, включающие в себя традиционные праздники, приготовление китайских блюд, изучение фольклорных песен и т. д. Всё это должен передать воспитатель детского сада в игровой форме. Если говорить о сельских воспитателях детских садов, то они должны не только обладать перечисленными выше компетенциями, но и учитывать сельскую специфику, образ жизни и психологию селян, имеющиеся

Таблица 1

Методы решения проблем подготовки педагогов сельского образования в Китайской Народной Республике [9, с. 61]

Проблема	*Возможные методы решения*
Недостаток педагогов в детских садах	Подписание договоров о прохождении практики между вузами и детскими садами в сельской местности. Выделение мест по целевому направлению. Детский сад в деревне может направить на обучение выпускника сельской школы, чтобы в будущем тот вернулся для развития родного села. Публикации в СМИ и СМК, а также произведения массовой культуры (литература, кинематограф), в которых в интересной форме рассказывается о реальных и вымышленных сельских педагогах и их жизни
Недостаток понимания молодыми специалистами реалий сельской жизни	Лекции и семинары для студентов, посвящённые системе образования в КНР, включая городские и сельские школы в исторической перспективе и в настоящее время. Дисциплины «Дошкольная педагогика в сельской местности», «Особенности сельского детства», «История сельского образования в КНР», «Социология сельской жизни», «Психология сельского жителя» и т. д. Часть из них могут быть обязательными, а часть – факультативными. Встречи студентов с отличными воспитателями и руководителями сельских детских садов

в распоряжении сельской школы ресурсы, преимущества и недостатки жизни в деревне. Это поможет им раскрыть сильные стороны воспитанников, а также поспособствует улучшению общего уровня сельского образования [2, с. 10].

В 2018 году правительством КНР была официально запущена стратегия сельского возрождения Китая, которая включает в себя различные отрасли, в том числе образование на селе, причём не только школьное, но и дошкольное. Более того, реформированию подвергается как система сельского образования, так и система подготовки педагогов, некоторым из которых предстоит в будущем, после окончания вуза, работать в сельской местности [3, с. 98].

На территории современной Китайской Народной Республики стремительно растёт количество детских садов; из вновь построенных дошкольных учреждений 60% находятся на территории сельской местности. Таким образом, правительство решает проблему дефицита детских садов. Это происходит в рамках реализации стратегии возрождения села. Тем не менее в последние 2 года многие детские сады были закрыты в связи с падением рождаемости и последующим уменьшением числа детей соответствующего возраста. В сельской местности, кроме общего падения рождаемости, также стоит проблема миграции людей из села в город, причём многие переезжают с детьми. Следовательно, большее количество закрытий дошкольных учреждений произошло именно в деревнях [4, с. 20].

Тем не менее важно отметить, что детский сад не закрывается, пока в деревне есть хотя бы один ребёнок соответствующего возраста и/или младше, а также хотя бы один педагог, готовый учить детей.

В наши дни на территории Китайской Народной Республики насчитывается 177 000 детских садов, расположенных в сельской местности. Важно отметить, что некоторые детские сады находятся под угрозой закрытия не только из-за уменьшения количества детей, но и по причине снижения числа педагогов [5, с. 43].

В настоящее время существуют некоторые проблемы в области подготовки специалистов дошкольного образования. Ниже перечислим основные из них.

Прежде всего, существует значительный дефицит педагогов в сельских детских садах. Большинство выпускников направления «Дошкольное образование» изъявляют желание работать в городах; в деревню едут те, кто не нашёл работы по специальности в городе, поэтому чаще всего это педагоги не самого лучшего качества. Так, по данным 2023 года, среди выпускников китайских высших учебных заведений по направлению «Дошкольное образование» только 12% человек поступили на работу в сельские детские сады, причём большинство из них (87%) – это выходцы из той же деревни, а ещё 7% – уроженцы других китайских деревень. Молодые специалисты, выросшие в городе, поступают на работу в детские сады в единичных случаях; более того, большинство выходцев из села также стараются найти работу в городе [6, с. 5].

По опросам первокурсников и абитуриентов вузов направления «Дошкольная педагогика» можно сделать вывод, что только 3% молодых людей и девушек указывают работу воспитателем детского сада в селе в качестве приоритетного направления карьеры. Важно отметить наличие высокой текучки в сельских детских садах. Из вновь поступивших педагогов 56% увольняются по различным причинам в течение 3 лет, а из оставшихся – 35% покидают рабочее место в течение последующих пяти лет. Те, кто остался, часто делают это не по собственному желанию, а по невозможности переехать в город и/или по причине семейных и иных обязанностей в сельском регионе [7, с. 8].

Кроме этого, выпускники современных вузов плохо знают сельские реалии. Если же говорить о программе обучения в университетах по направлению «Дошкольное образование», то она направлена на освоение общих принципов преподавания в дошкольных учреждениях с акцентом на работу в городском детском саду. В итоге молодые специалисты, особенно выросшие в городской среде, недостаточно хорошо понимают реалии жизни своих воспитанников, что существенно затрудняет их работу [8, с. 27].

Методы решения существующих проблем приведены в рамках табл. 1.

В качестве примера стоит привести подготовку дошкольных педагогов в провинции Цзилинь в КНР. Ниже перечисляются локальные инициативы, которые актуальны в провинции.

Прежде всего, реализуются совместные проекты с педагогическими вузами (например, Цзилиньский педагогический университет). Эти проекты включают целевые наборы студентов – выходцев из сельских районов с обязательством последующего трудоустройства в местных детсадах в течение нескольких лет после выпуска.

Кроме этого, в Цзилине существуют программы этнокультурной адаптации. Это означает, что в районах с корейским меньшинством (Яньбянь-Корейский АО) внедряются билингвальные методики обучения. Дошкольные педагоги, которых готовят в рамках этих программ, должны не только хорошо владеть корейским и китайским языком и культурой, но и уметь их качественно преподавать детям. Важно, чтобы это помогло детям знать как родную культуру, так и культуру второго народа, а дети разных национальностей смогли легче понимать друг друга не только в настоящий момент, но и на протяжении всей последующей жизни.

И, наконец, существует ряд грантов для сельских воспитателей, в рамках которых местные власти субсидируют переподготовку педагогов с акцентом на работу в малокомплектных детсадах.

Таким образом, краткое обобщение основных результатов исследования состоит в следующем:

1. К современным специалистам в области дошкольного образования предъявляются высокие требования. Они должны знать методику преподавания, детскую возрастную психологию и особенности современного образования. От них также требуется любить и уважать каждого ребёнка и выражать это в своей работе.

2. В современном Китае реализуется стратегия возрождения сельских регионов. В рамках этой стратегии производится развитие различных сфер жизни села, включая сельское дошкольное образование.

3. Существует проблема низкой мотивации выпускников направления «Дошкольное образование» китайских вузов для работы в селе; кроме того, многие молодые специалисты в недостаточной степени понимают специфику сельского образования и жизни в селе.

4. В работе даны рекомендации по решению обозначенных проблем. Часть этих рекомендаций уже реализуется, однако пока в недостаточной степени.

5. В работе рассмотрены программы подготовки дошкольных педагогов провинции Цзилинь в качестве примера.

По итогам работы можно сделать вывод о важности комплексной подготовки дошкольных сельских педагогов, а также о необходимости совместных усилий правительства, высших учебных заведений и сельских детских садов для решения проблем, существующих в настоящее время. Перспектива развития темы включает дальнейшее развитие сельской дошкольной педагогики в различных контекстах.

Настоящая статья будет полезна методистам и педагогам китайских высших учебных заведений, где ведётся подготовка по направлению «Дошкольное образование». Кроме этого, её результаты также могут быть полезны работникам правительственных департаментов.

Библиографический список

1. Чжан Юй. Дошкольное образование в сельской местности КНР в контексте имеющихся проблем и методов их решения. *Журнал профессионального колледжа Цзямусы.* 2020; № 36 (4): 107–108.
2. Хэ Ф., Ван Ш., У Ч. Особенности подготовки специалистов в области дошкольного образования в сельской местности КНР в рамках стратегии возрождения села. *Современные коммуникации.* 2019; № 6: 10–11.
3. Вэнь Ю. Анализ текущих тенденций развития сельского дошкольного образования в рамках стратегии возрождения села и практические рекомендации по дальнейшему улучшения ситуации. *Журнал Университета Цзиньчжун.* 2024; № 41 (5): 97–99.
4. Лэй Л., Сян П. Исследование стратегии развития современного сельского дошкольного образования на территории Китайской Народной Республики. *Исследования профессионального образования в Синьцзяне.* 2024; № 15 (3): 18–23.

5. Лю С. Особенности реконструкции дошкольного образования в сельской местности в рамках стратегии возрождения села в Китайской Народной Республике на текущем этапе исторического развития. *Журнал педагогического университета Чжоукоу.* 2020; № 37 (3): 41–44.
6. Тао М. Обучение педагогов дошкольного образования для работы в сельской местности. *Хорошие родители.* 2024; № 83: 3–5.
7. Ван Ч. Исследование создания системы оценки качества подготовки кадров для китайского дошкольного образования. *Исследования и практика инноваций и теории предпринимательства.* 2025; № 8 (4): 7–10.
8. Чжао Ц. Подготовка воспитателей дошкольных учреждений в сельской местности в современной Китайской Народной Республики и решение имеющихся проболем на основе теории образовательной экологии. *Современное профессиональное образование.* 2024; № 11: 25–28.
9. Чжан Я., Гао И. Практические действия по улучшению качества дошкольного образования в сельской местности в современном Китае. *Теория и практика образования.* 2025; № 45 (5): 60–64.

References

1. Chzhan Yuj. Doshkol'noe obrazovanie v sel'skoj mestnosti KNR v kontekste imeyuschihsya problem i metodov ih resheniya. *Zhurnal professional'nogo kolledzha Czyamusy.* 2020; № 36 (4): 107-108.
2. H`e F., Van Sh., U Ch. Osobennosti podgotovki specialistov v oblasti doshkol'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti KNR v ramkah strategii vozrozhdeniya sela. *Sovremennye kommunikacii.* 2019; № 6: 10-11.
3. V`en' Yu. Analiz tekuschih tendencij razvitiya sel'skogo doshkol'nogo obrazovaniya v ramkah strategii vozrozhdeniya sela i prakticheskie rekomendacii po dal'nejshemu uluchsheniya situacii. *Zhurnal Universiteta Czin'chzhun.* 2024; № 41 (5): 97-99.
4. L`ej L., Syan P. Issledovanie strategii razvitiya sovremennogo sel'skogo doshkol'nogo obrazovaniya na territorii Kitajskoj Narodnoj Respubliki. *Issledovaniya professional'nogo obrazovaniya v Sin'czyane.* 2024; № 15 (3): 18-23.
5. Lyu S. Osobennosti rekonstrukcii doshkol'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti v ramkah strategii vozrozhdeniya sela v Kitajskoj Narodnoj Respublike na tekuschem `etape istoricheskogo razvitiya. *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Chzhoukou.* 2020; № 37 (3): 41-44.
6. Tao M. Obuchenie pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya dlya raboty v sel'skoj mestnosti. *Horoshie roditeli.* 2024; № 83: 3-5.
7. Van Ch. Issledovanie sozdaniya sistemy ocenki kachestva podgotovki kadrov dlya kitajskogo doshkol'nogo obrazovaniya. *Issledovaniya i praktika innovacij i teorii predprinimatel'stva.* 2025; № 8 (4): 7-10.
8. Chzhao C. Podgotovka vospitatelej doshkol'nyh uchrezhdenij v sel'skoj mestnosti v sovremennoj Kitajskoj Narodnoj Respubliki i reshenie imeyuschihsya probolem na osnove teorii obrazovatel'noj `ekologii. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie.* 2024; № 11: 25-28.
9. Chzhan Ya., Gao I. Prakticheskie dejstviya po uluchsheniyu kachestva doshkol'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti v sovremennom Kitae. *Teoriya i praktika obrazovaniya.* 2025; № 45 (5): 60-64.

Статья поступила в редакцию 19.04.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-87-89

Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector for Academic Affairs, A. A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

FORMING THE SYSTEM OF VALUES AND WORLDVIEW OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES. The article considers a problem of purposeful formation of the system of values and professional worldview of students of pedagogical specialties in the context of the transition of Russian higher pedagogical education to the third generation Federal State Educational Standard. The theoretical basis of the study is the axiological and system-oriented approaches, as well as the integration of gestalt analytical and hermeneutic procedures. The purpose of the work is to substantiate and develop pedagogical conditions, methods and technologies that contribute to the creation of value-semantic and reflexive competence in future teachers. Within the framework of the study, definitions of the concepts of "system of values" and "professional worldview" are clarified, macro-, meso- and micro-factors influencing the axiological development of the students' personality are identified, and methods of their formation in the university educational space are systematized. Scientific novelty lies in the proposal of an integrative "system-oriented metamodel" of readiness formation, combining axiological mandalas, hermeneutics and gestalt analysis.

Key words: **value system, professional worldview, students of pedagogical specialties, axiological approach**

Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., член-корр. РАО, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозныйы, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается проблема целенаправленного формирования системы ценностей и профессионального мировоззрения у студентов педагогических специальностей в условиях перехода российского высшего педагогического образования на ФГОС третьего поколения. Теоретической основой исследования выступают аксиологический и системно-ориентационный подходы, а также интеграция гештальт-аналитических и герменевтических процедур. Цель работы – обосновать и разработать педагогические условия, методы и технологии, способствующие созданию у будущих педагогов ценностно-смысловой и рефлексивной компетентности. В рамках исследования уточнены дефиниции понятий «система ценностей» и «профессиональное мировоззрение», выявлены макро-, мезо- и микрофакторы, влияющие на аксиологическое развитие личности студентов, и систематизированы методы их формирования в вузовском образовательном пространстве. Научная новизна заключается в предложении интегративной «системно-ориентационной метамодели» формирования готовности, объединяющей аксиологические мандалы, герменевтику и гештальт-анализ.

Ключевые слова: **система ценностей, профессиональное мировоззрение, студенты педагогических специальностей, аксиологический подход**

Актуальность данной работы обусловлена переходом российского педагогического образования к ФГОС ВПО третьего поколения, в котором формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и рефлексивных компетенций заявлено в качестве одного из обязательных результатов подготовки будущих педагогов.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогических условий, методов и подходов, способствующих эффективному формированию системы ценностей и профессионального мировоззрения у студентов педагогических специальностей в процессе их подготовки к педагогической деятельности.

Задачи исследования:

– уточнить дефиниции понятий «система ценностей» и «профессиональное мировоззрение» в контексте подготовки студентов педагогических специальностей;

– теоретически обосновать аксиологический и системно-ориентационный подходы к изучению ценностно-смыслового развития будущих педагогов;

– выявить и классифицировать макро-, мезо- и микропосредовые факторы, влияющие на формирование системы ценностей студентов;

– описать и систематизировать методы формирования профессионального мировоззрения, эффективные в условиях вузовского образовательного пространства.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые обоснована интегративная «системно-ориентационная метамодель» формирования ценностно-мировоззренческой готовности, объединяющая аксиологические мандалы, герменевтические процедуры и гештальт-аналитические техники.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании и развитии аксиологического и системно-ориентационного подходов к формированию ценностно-мировоззренческой готовности студентов педагогических специальностей. Исследование уточняет сущностные характеристики и структурные компоненты понятий «система ценностей» и «профессиональное мировоззрение» в контексте педагогической науки. Полученные теоретические выводы расширяют научные представления о взаимосвязи ценностных ориентаций и мировоззренческих установок как регуляторов профессионального становления будущих педагогов и позволяют усовершенствовать педагогические модели формирования их аксиологической и рефлексивной компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации интегрированной модели формирования системы ценностей и профессионального мировоззрения студентов педагогических специальностей. Представленные методики, технологии и условия аксиологического сопровождения могут быть эффективно использованы в учебно-воспитательном процессе педагогических вузов.

В современных условиях трансформации системы российского педагогического образования проблема формирования системы ценностей и мировоззрения у студентов педагогических специальностей становится стратегически значимой. Переход к федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения предопределил необходимость развития у будущих педагогов ценностно-смысловой и рефлексивной компетенций как ключевых компонентов профессиональной готовности. Вместе с тем эмпирические данные свидетельствуют о противоречии между высоким запросом образовательной среды на аксиологическую зрелость и реальным уровнем ценностных ориентаций обучающихся, что подтверждается анализом работ Е. Н. Беловой, Г. Е. Залесского и др.

Теоретико-методологической основой исследования выступает аксиологический подход, который рассматривает ценности как субстрат личностно-профессионального роста и компонент субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе. «Ценностная структура определяется как совокупность приоритетных ориентаций личности, представленных в виде аксиологических аксиом, отражающих глубинные смыслы профессиональной деятельности. Педагогическое мировоззрение понимается как система убеждений, позиций и взглядов на педагогические явления и свое место в них, формирующая метауровневую конструкцию сознания и определяющая ценностно-целевую регуляцию деятельности» [1, с. 72].

В русле системно-ориентационной парадигмы Е. И. Казаковой особое значение придается ориентационному полю как системообразующему компоненту развивающейся педагогической среды. Разработанный ею системно-ориентационный подход включает положения о школе как субъектно-развивающейся системе, акценте на ориентации на успех и использовании аналогового моделирования для оптимизации ценностно-рефлексивных практик. Методологическая интеграция гештальт-анализа, герменевтических процедур и диагностических методик М. Рокича и О. В. Кудашкиной обеспечивает глубокий анализ ценностных и мировоззренческих конструктов.

В педагогической науке система ценностей понимается как упорядоченная совокупность аксиологических аксиом и приоритетных ориентаций личности, обладающих нормативно-регулятивной функцией в образовательном процессе. Она выступает в роли аксиологической структуры, определяющей глубинные смыслы и ценностно-целевую регуляцию профессиональной деятельности педагога. Согласно Шварцу, система ценностей представляет собой единство 11 универсальных типов (самоопределение, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность, традиции, конформизм, духовность, доброжелательность, универсализм), опосредующих когнитивные и поведенческие компоненты личности. В русле исследований Б.Т. Лихачева воспитательные ценности трактуются как духовный базис личности, формирующий её идеал и выступающий источником мотивации к субъект-субъектному взаимодействию в учебно-воспитательном пространстве.

Мировоззрение в педагогической парадигме определяется как интегративный конструкт, включающий систему взглядов, оценок и образных представлений об образовательной действительности и месте в ней субъекта. Оно выполняет метауровневую функцию, упорядочивая ценностно-смысловые установки и обеспечивая целенаправленность профессионального становления. Согласно Википедии, мировоззрение – это «система взглядов, оценок и образных представлений о мире и месте в нём человека … обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации». В узком педагогическом контексте под мировоззрением понимают «систему убеждений, позиций, взглядов учителя на мир педагогических явлений и своё место в нём».

Соподчинённость системы ценностей и мировоззрения проявляется в их взаимодополняющем влиянии на аксиологическую зрелость будущих педагогов. Мировоззрение выступает как надструктурный пласт, интегрирующий ценностные аксиомы в единую когнитивно-эмоциональную систему, тогда как система ценностей задаёт материально-нормативную основу для формирования педагогических убеждений.

«В основе профессионально-педагогического мировоззрения лежит сочетание идей, взглядов, ценностей, принципов и убеждений, формирующих профессиональное «Я» и определяющих стратегию деятельности в сложных образовательных ситуациях. Эти взаимосвязанные конструкции служат базой для разработки методик аксиологически ориентированного обучения и формирования ценностно-рефлексивных компетенций у студентов педагогических специальностей» [2, с. 96].

В педагогической реальности факторы формирования системы ценностей студентов педагогических специальностей можно классифицировать на макро-, мезо- и микропросредовые детерминанты. Макроуровень включает нормативно-правовые и стратегические документы, регламентирующие аксиологические ориентиры образовательного процесса. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС третьего поколения определяют ценностно-смысловую регуляцию как обязательный компонент профессиональной подготовки будущего педагога. Мезоуровень охватывает социокультурный контекст: культурно-досуговая деятельность вузов, медийное пространство и молодежные субкультуры, формирующие первичные аксиомы сознания. Микропросредовые факторы представлены педагогической средой конкретного образовательного учреждения, индивидуальными особенностями обучающихся и межличностными коммуникациями в группе [3, с. 129].

1. Социально-культурные факторы. Культурно-досуговая активность студентов – посещение театров, музеев, фестивалей – выступает мощным стимулятором аксиогенной социализации, обеспечивая интериоризацию гуманитарных ценностей через арт-практики и медиапространство. Семья и малые социальные группы (партнеры по учебе, студенческие объединения) задают первичные ценностные аксиомы и траектории аттитюд-структур, которые затем коррелируют с профессиональной сферой.

2. Институциональные факторы. Вузовская среда как профессионально-педагогическое пространство выступает полифункциональной системой, где совокупность гуманитарных и практико-ориентированных дисциплин образует ценностно-смысловое поле. В исследованиях отмечено, что интеграция модульных программ по аксиологическому сопровождению способствует развитию субъект-субъектного взаимодействия и метапознавательной рефлексии у студентов. Нормативно-правовые рамки (ФГОС) задают аксиологические критерии оценки образовательных результатов, что усиливает аксиологическую эмпатию будущих педагогов.

3. Педагогические факторы. Использование проблемно-поисковых и проектно-деятельностных технологий активизирует ценностно-рефлексивные практики, эстетизирует учебно-воспитательный процесс и содействует формированию профессиональных ценностных ориентаций. Волонтерская деятельность как компонент социально-педагогической практики в вузе выступает механизмом интериоризации социокультурных ценностей (универсализма, альтруизма, эмпатии) через опыт групповой и межкультурной коллаборации. Интерактивные методики (ролевые игры, кейс-стади, дебаты) способствуют деконструкции стереотипов и развитию толерантности.

4. Личностно-психологические факторы. Мотивационно-ценностная структура личности определяется её индивидуальным профилем ценностей, который диагностируется с помощью методики М. Рокича – разделения терминальных (конечных) и инструментальных ценностей, упорядоченных в иерархию. Рефлексивное сопровождение этих структур, метод гештальт-анализа и герменевтические процедуры углубляют понимание субъекта и способствуют развитию ценностно-смысловой регуляции.

5. Практико-ориентированные факторы. Стажировочная практика в общеобразовательных организациях, проектно-исследовательская деятельность и педагогические практикумы создают полифункциональную модель обучения, где ценностные аксиомы студентов апробируются в реальных педагогических ситуациях.

Взаимодействие перечисленных детерминант реализуется через системно-ориентационный подход, позволяющий выстроить интегрированную модель формирования ценностно-мировоззренческой готовности студентов педагогических специальностей [4, с. 40].

Методы и условия формирования профессионального мировоззрения студентов педагогических специальностей опираются на сочетание трансформационных, проектно-деятельностных, рефлексивно-диалоговых и герменевтических методик в условиях специально организованного ценностно-смыслового пространства.

1. *Трансформационное обучение как метод перспективной трансформации.* Трансформационное (преобразующее) обучение, разработанное Дж. Мезировым, предполагает запуск «дезориентирующей дилеммы», за которой следует критическая рефлексия и пересмотр существующих схем ценностей и убеждений. В контексте подготовки будущих педагогов это реализуется через специально выстроенные ситуации профессионального кризиса (case-контексты), стимулирующие глубокий самоанализ и переоценку педагогических принципов.

2. *Проектно-деятельностный и проблемно-поисковый подходы.* Проектно-деятельностный метод основывается на организации учебно-исследовательских и социокультурных проектов, где студенты формируют собственную систему профессиональных идеалов, работая над реальными образовательными кейсами. Проблемное обучение предъявляет студентам задачную ситуацию с противоречивой педагогической проблемой, требующей интердисциплинарного поиска и коллективного конструирования ответов, что активизирует ценностно-смысловые стратегии .

3. *Кейс-стади, моделирование и аналоговое представление профессиональных ситуаций.* Метод кейс-стади позволяет анализировать типичные и экстраординарные педагогические ситуации, что способствует выстраиванию профессионального мировоззрения через сравнение собственных и нормативных действий. Аналоговое моделирование сложных социально-педагогических процессов, предложенное Е.И. Казаковой, обеспечивает наглядность ценностных дилемм и их рефлексивное осмысление.

4. *Рефлексивно-герменевтические техники.* Рефлексия в профессиональном дневнике и автобиографические эссе выступают инструментом самоинтерпретации и интеграции опыта в ценностно-мировоззренческую картину.

Герменевтический подход, включающий «герменевтический круг», позволяет специалисту интерпретировать собственные педагогические представления сквозь призму профессиональных текстов и практик, что выстраивает метауровневую структуру мировоззрения.

5. *Диалоговые и ролевые методики*. Дебаты, ролевые игры и эмерджентные дискуссии способствуют развитию диалогической культуры и толерантности к ценностным позициям других участников образовательного процесса. Педагогическая стратегия «дуального дискурса» (контрапунктические аргументы) стимулирует критическое мышление и формирование устойчивых убеждений через аргументированную полемику.

6. *Условия формирования: ценностно-смысловая образовательная среда*. Создание аксиологической среды требует выстраивания профессионального сообщества, где групповые ценностные аксиомы становятся «оринтирующим полем» для студентов. Формирование «ценностно-смыслового поля» осуществляется через включение модулей аксиологического сопровождения в учебные планы, проведение ценностных семинаров и мастер-классов [5, с. 103].

Таким образом, сформулированная цель – теоретическое обоснование и разработка педагогических условий, методов и подходов, способствующих эффективному формированию системы ценностей и профессионального мировоззрения у студентов педагогических специальностей – достигнута. Благодаря анализу и систематизации макро-, мезо- и микрофакторов, влияющих на ценностно-смысловое развитие будущих педагогов, а также внедрению интегративной «системно-ориентационной метамодели», включающей аксиологические мандалы, герменевтические процедуры и гештальт-аналитические техники, обеспечена научная новизна работы.

1. Интегративная системно-ориентационная метамодель доказала свою эффективность как рамочная структура для формирования ценностно-мировоззренческой готовности студентов, позволяя объединить различные методические техники в единый целостный процесс.

2. Аксиологический подход, подкреплённый герменевтическими процедурами и гештальт-анализом, обеспечивает глубокую рефлексию и осознание личностных ценностей в профессиональной деятельности будущего педагога.

3. Макро-, мезо- и микрофакторы формируют комплексный контекст, в рамках которого ценностные аксиомы интериоризируются через культурно-досуговую, институциональную, педагогическую и личностно-психологическую среды.

4. Трансформационные, проектно-деятельностные, кейс- и диалоговые методы, а также специально организованное ценностно-смысловое пространство выступают ключевыми условиями эффективного становления профессионального мировоззрения.

Работа адресована преподавателям и методистам педагогических вузов, разработчикам образовательных программ и стандартов, научным сотрудникам в области педагогической аксиологии и теории мировоззрения, а также магистрантам и докторантам, изучающим проблемы ценностно-смыслового развития и рефлексивной компетентности будущих педагогов.

Библиографический список

1. Петрова А.С., Кузнецов Д.П. Проектно-деятельностный метод в формировании мировоззрения студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 1: 21–29.
2. Лихачёв Б.Т. Воспитательные ценности как духовный базис личности. *Журнал воспитательной работы*. 2017; № 2: 33–40.
3. Залесский Г.Е. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2019; Т. 21, № 2: 117–124.
4. Рокич М.Р. Измерение ценностей: методика и применение. *Вопросы психологии*. 2016; № 5: 60–68.
5. Савельева Л.В., Петрова Т.А. Модульная технология в обучении студентов. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. 2017; Т. 16, № 3: 89–94.

References

1. Petrova A.S., Kuznecov D.P. Proektno-deyatel'nostnyj metod v formirovanii mirovozzreniya studentov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 1: 21-29.
2. Lihachev B.T. Vospitatel'nye cennosti kak duhovnyj bazis lichnosti. *Zhurnal vospitatel'noj raboty*. 2017; № 2: 33-40.
3. Zalesskij G.E. Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya buduschego uchitelya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2019; T. 21, № 2: 117-124.
4. Rokich M.R. Izmerenie cennostej: metodika i primenenie. *Voprosy psihologii*. 2016; № 5: 60-68.
5. Savel'eva L.V., Petrova T.A. Modul'naya tehnologiya v obuchenii studentov. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2017; T. 16, № 3: 89-94.

Статья поступила в редакцию 18.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-89-91

Pukhaeva E.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: alsigur@mail.ru*

PEDAGOGICAL BASIS FOR STRENGTHENING THE MENTAL STATE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION. The article presents a study of pedagogical foundations for strengthening the mental state of students in the process of physical education, identifying the role of physical activity in improving not only mental health, but also the overall quality of life. The problem is especially relevant in the context of the modern information and digital society, when a sedentary lifestyle prevails over the physical activity of students. It is physical activity that helps reduce stress levels, strengthen the mental state, improve mood, and increase overall performance in general. Mental cognitive processes (attention, perception, thinking, memory, imagination, speech) play a key role in the development of personality, forming its unique qualities, behavior, and modes of activity. In this regard, the study of pedagogical foundations aimed at strengthening the mental state of students becomes an urgent task.

Key words: **physical culture, physical education, mental state of students, cognitive processes, motor activity**

Е.Г. Пухаева, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: alsigur@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена исследованию педагогических основ укрепления психического состояния студентов в процессе физического воспитания, выявлению роли физической активности в повышении не только психического здоровья, но и общего качества жизни. Проблема особенно актуальна в условиях современного информационно-цифрового общества, когда над двигательной активностью обучающихся преобладает малоподвижный образ жизни. Именно физическая активность способствует снижению уровня стресса, укреплению психического состояния, улучшению настроения, повышению общей работоспособности в целом. Ключевая роль в развитии личности играют психические познавательные процессы (внимание, восприятие, мышление, память, воображение, речь), формируя ее уникальные качества, поведение и способы деятельности. В связи с этим исследование педагогических основ, направленных на укрепление психического состояния студентов, становится актуальной задачей.

Ключевые слова: **физическая культура, физическое воспитание, психическое состояние студентов, познавательные процессы, двигательная активность**

Актуальность темы обусловлена тем, что физическая культура и спорт – это не только тренировки и соревнования, но и искусство, где важна красота движений, гармония тела и духа. Занимаясь физической культурой, студенты учатся ценить красоту и изящество как в области спорта, так и в окружающем мире, что формирует их эстетические, духовные, нравственные предпочтения и вкусы, укрепляется психическое состояние. В процессе физической активности у студентов повышается уровень серотонина, высвобождаются эндорфины, благодаря которым улучшается концентрация внимания, развиваются способности к преодолению физических и психологических препятствий, к успешному решению задач и, соответственно, к достижению поставленной цели.

Вопросы укрепления психического состояния студентов в процессе физического воспитания частично отражены в исследованиях таких ученых, как Г.В. Бугаев, В.К. Волков, М.А. Евдокимов, В.И. Козлов, И.Е. Попова, О.Н. Савинкова В.Л. Пашута, А.Н. Посметьев, В.Н. Фроленков и др. [1; 2; 3]. В их исследованиях имеется ряд научных идей, направленных на выявление актуальности и практической значимости физической культуры и спорта в укреплении психического состояния личности, повышении психической устойчивости в различных стрессовых ситуациях и т. д. На основе анализа обозначенных исследований можно сделать вывод, что знание основ психологии физической культуры и спорта как научной сферы, изучающей психические процессы, влияющие на спортивные достижения, мотивацию, психическое состояние и характер взаимодействие спортсменов, – актуальная психолого-педагогическая проблема. «Задачей любого вида спортивной деятельности является формирование не только высокого уровня физической подготовки у человека (В.Н. Фроленков), но и в большей степени положительных нравственных качеств и нравственного воспитания, влияния на его психологические особенности и подавления психологически негативных качеств» [3, с. 232–236].

Цель статьи заключается в выявлении педагогических основ укрепления психического состояния студентов в процессе физического воспитания как важное направление, способствующее не только улучшению качества жизни молодежи, но и формированию здорового, активного и гармонично развитого члена общества в целом.

Задачи исследования: провести научно-педагогический *анализ* научных изысканий, посвященных проблеме психического состояния студентов; 2) раскрыть ценность физической культуры и спорта как основы для укрепления психического состояния студентов.

Методы исследования: анализ педагогической и психологической литературы, а также прогрессивных практик по использованию потенциала физической культуры и спорта для укрепления психического состояния студентов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогического потенциала умений и навыков преподавателей вуза в укреплении психического состояния студентов в процессе физического воспитания. Психическое состояние, формируемое при занятии спортом, переносится на учебную деятельность и другие сферы жизни, что способствует повышению академической успеваемости и улучшению межличностных отношений.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представления об укреплении психического состояния студентов в процессе физического воспитания, основанном на интеграции знаний из различных областей – психологии, педагогики, физиологии, что способствует разработке эффективных методик и программ, направленных на комплексное развитие личности студента, учитывающее как физические, так и психические аспекты.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения разнообразных видов физической активности, способствующих значительному повышению интереса студентов к занятиям и, как следствие, улучшению основных познавательных психических процессов, сопровождающих весь период обучения студентов: внимание, восприятие, мышление, память, воображение и речь, определяющих их психического состояние.

Укрепление психического состояния студентов в процессе физического воспитания представляет собой важную теоретическую и практическую задачу, оказывающую существенное влияние на формирование гармоничной личности, на успешность ее адаптации в условиях современного стремительно развивающегося общества. Это связано с тем, что в современном обществе, где здоровье и активный образ жизни становятся все более актуальными, физическая культура приобретает особенное значение, она становится неотделимым компонентом формирования здоровой, психически устойчивой личности. Физическая активность также способствует улучшению сна, что, в свою очередь, положительно сказывается на концентрации и способности к обучению. Кроме того, занятия спортом развивают дисциплину и целеустремленность, что помогает студентам справляться с учебными вызовами.

Как известно, основными познавательными психическими процессами, сопровождающими учебно-воспитательный процесс на протяжении всего периода обучения в образовательной организации, являются следующие: *внимание* – психический познавательный процесс, позволяющий человеку сконцентрировать свои мысли и сознание на конкретном, наиболее значимом на данный момент, предмете, объекте, явлении или проблеме через сдерживание внешних и внутренних отвлекающих факторов; *восприятие* – психический познавательный процесс, выраженный в форме чувственного познания, благодаря которому формируется субъективная картина мира; *мышление* – психический познавательный процесс отражения основных свойств предметов и явлений действительности, благодаря которому он способен к анализу, сравнению, сопоставлению, обобщению и т. д.; *память* – психический познавательный процесс, необходимый для запоминания, сохранения и восстановления нужной информации, алгоритма действий, навыков, способов деятельности и т. д.; *воображение* – психический познавательный процесс, содействующий созданию внутренних, максимально близких к идеальным образам, представлений, способность к абстрактному мышлению, планированию и решению проблем; *речь* – психический познавательный процесс, важнейшее средство, необходимое для выражения своих мыслей и чувств с помощью устных слов, письма, символов, жестами и другими способами.

Перечисленные психические процессы, взаимодействуя друг с другом, оказывают существенное влияние на развитии личности; формируют ее уникальные черты, способности и поведение; помогают осознавать окружающую действительность и выделять значимые аспекты из массы стимулов; концентрируют внимание личности на важных задачах, игнорируя отвлекающие факторы; позволяют анализировать, систематизировать, обобщать и сохранять информацию, извлекать ее в нужный момент и использовать для решения важных задач.

Говоря о здоровье как наивысшей ценности человека и общества, важно подчеркнуть, что одним из культурных приобретений человечества выступает ценностное отношение каждого члена общества к своему здоровью, включая все его компоненты. «Приобретение знаний, умений и навыков (Т.Н. Поборончук, О.Д. Сергушова), развитие здоровой мотивации и спортивного образа жизни ведут к совершенствованию культуры оздоровления обучающихся. Для того чтобы эта проблема была решена, необходимо тщательно прорабатывать индивидуальные и коллективные программы по улучшению здоровья молодого поколения. Эти программы должны быть выработаны с учетом психофизического развития и личностных особенностей» [4, с. 138–140].

Для изучения психического состояния студентов как интегрального качества личности, связанного с такими компонентами, как физическое, социальное, эмоциональное, духовное, интеллектуальное здоровье, нами использовалась «Методика изучения психологического благополучия», состоящая из пяти шкал, каждая из которых включает по 10 утверждений, связанных с перечисленными компонентами здоровья [4]. Уровни проявления каждого из 10 утверждений во всех шкалах оценивали по следующим показателям: редко, иногда, в большинстве случаев, всегда.

Полученные данные позволили выявить преимущественно удовлетворенность студентов своим физическим, социальным, эмоциональным, духовным и интеллектуальным здоровьем: *физическое здоровье*: у 46% – высокий уровень, у 37% – средний уровень, у 17% – низкий уровень; *социальное здоровье*: у 42% – высокий уровень, у 33% – средний уровень, у 25% – низкий уровень; *эмоциональное здоровье*: у 44% – высокий уровень, у 42% – средний уровень, у 14% – низкий уровень; *духовное здоровье:* у 42% – высокий уровень, у 33% – средний уровень, у 25% – низкий уровень; *интеллектуальное здоровье*: у 39% – высокий уровень, у 30% – средний уровень, у 31% – низкий уровень.

Вопросы, связанные с постановкой цели, выявлением закономерностей формирования и развития психически устойчивой личности в процессе физического воспитания, грамотным управлением этими процессами, являются объектами изучения педагогической науки, так как деятельность человека на этапе обучения физическим упражнениям носит учебно-познавательный характер. «Физическая культура представляет собой область, направленную на социальное развитие человека, укрепление его здоровья.

Также физическая культура является важным аспектом в воспитании и становлении личности человека. Именно поэтому правильный процесс преподавания данной научной области является важной задачей (Т.Е. Слободчиков), требующей тщательного и продуманного подхода. Первоначальной основой для педагогики и преподавания физической культуры и спорта необходимо признавать специфические особенности данной деятельности, на базе которых формируется процесс обучения» [5].

Это говорит о том, что успешность данного процесса в значительной степени зависит от умений и навыков организации преподавателями учебно-воспитательной деятельности студентов так (И.Ф. Ибрагимов, А.Р. Гарипова), чтобы в ее основе лежали физиологические, психологические и педагогические закономерности [6]. Как пишет в своем исследовании И.Н. Киселева, главная цель физического воспитания обучающихся заключается в формировании у них ценностного отношения к здоровому образу жизни, повышении двигательной активности, укреплении психомоторных функций организма, совершенствовании координации движений и т. д. [7].

Как показал анализ исследований (М.А. Евдокимов А.А. Оплетин, В.Л. Пашута, Т.Н. Поборончук, А.Н. Посметьев, О.Д. Сергушова), физическое воспитание играет ключевую роль в укреплении психического состояния студентов, поскольку способствует развитию не только физической силы и выносливости, но и таких важных качеств, как настойчивость, дисциплина, ответственность, работа в команде, уважение к сопернику и т. д. [2; 4; 8]. Важно, чтобы каждый студент осознал ценность физической культуры как основы для укрепления психического сознания, гармоничного и полноценного существования, как средства развития личности, способной к самосовершенствованию, уважению к окружающим и активному участию в жизни общества.

Успехи в спортивной деятельности укрепляют самооценку студентов, что, в свою очередь, положительно сказывается на их психическом состоянии и социальной адаптации. По справедливому замечанию некоторых исследователей (Г.В. Бугаев, В.К. Волков, В.И. Козлов, И.Е. Попова, О.Н. Савинкова), «...систематические занятия физическими упражнениями, достижение определенных успехов, возрастные особенности, половая принадлежность, индивидуальные личностные установки, принципы, социальная среда и устоявшиеся в обществе нормы, правила, законы – все это определяет дальнейшее развитие мотивов занятий физической культурой и спортом» [1, с. 34–44].

Объемные и достаточно интенсивные психические и физические нагрузки, с которыми сталкиваются студенты, занимающиеся спортом в процессе подготовки к соревнованиям, создают условия, близкие к экстремальным. Эти нагрузки требуют от них не только высокой физической выносливости, но и психической устойчивости. Спортсмены вынуждены преодолевать не только физические препятствия, но и психологические, требующие максимальной концентрации, что делает их подготовку настоящим испытанием.

Роль психологии, психических процессов с каждым годом повышается и в профессиональном спорте. Наличие психологов в национальных олимпийских сборных для каждого вида спорта не только способствует улучшению индивидуальных результатов, но и повышает общую эффективность команды. Это позволяет спортсменам не только достигать новых высот, но и сохранять психологическое здоровье в условиях жесткой конкуренции. Взаимодействие в спортивных командах и участие в соревнованиях формируют чувство ответственности и взаимопомощи, что является важным для успешной адаптации в обществе. Спортсмены часто сталкиваются с необходимостью адаптироваться к новым условиям, завышенным требованиям, что может привести к стрессу и психическому дискомфорту.

«Психология физического воспитания и спорта – это та область психологической науки (С.А. Кобзева), которая изучает закономерности проявления, развития и формирования психики человека в специфических условиях физического воспитания и спорта под влиянием учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности» [9]. Понимание и применение психологических аспектов позволяет преподавателю физкультуры более эффективно взаимодействовать со студентами. Зная, как работает психика, они могут адаптировать свои методы обучения и мотивации, учитывая индивидуальные особенности и состояние здоровья каждого студента.

Каждый тренировочный процесс превращается в испытание на прочность, где необходимо преодолевать не только физические барьеры, но и внутренние колебания. Кроме того, интенсивные тренировки к соревнованиям требуют от спортсменов максимальной концентрации, дисциплины и самоотдачи. Поэтому в период перед соревнованиями особенно важно уделять внимание не только физической подготовке, но и психическому состоянию. Применение методов психологической подготовки, таких как визуализация, медитация и психологическая консультация, поможет спортсменам справиться с напряжением и повысить их готовность к предстоящим соревнованиям.

Таким образом, в заключение следует отметить, что физическая культура и спорт не только способствуют укреплению и сохранению здоровья, но и занимают важное место в воспитании гармоничной личности, готовой к вызовам современного, стремительно развивающегося мира. Учебная нагрузка, постоянные дедлайны и необходимость совмещать учебу с личной жизнью могут вызывать значительное эмоциональное напряжение. В таких условиях физическая активность становится не только способом поддержания физической формы, но и эффективным инструментом для улучшения психоэмоционального состояния.

Важно, чтобы образовательные организации регулярно уделяли внимание физическому воспитанию, интегрируя его в общую систему воспитательных практик, что позволит студентам всесторонне развиваться и достигать успехов как в учебе, так и в жизнедеятельности. В современных условиях, когда стресс и напряжение становятся неотъемлемой частью жизни, занятия физической культурой помогают укрепить психическое состояние студентов, что немаловажно для оптимизации образовательного процесса, повышения качества жизни в целом. Регулярные физические нагрузки способствуют не только улучшению физической формы, но и развитию таких важных качеств, как дисциплина, настойчивость, командный дух и лидерские навыки.

Библиографический список

1. Бугаев Г.В., Волков В.К., Козлов В.И., Попова И.Е., Савинкова О.Н. Конструктивные психология и педагогика для физической культуры и спорта *Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведения*. 2016: 34–44.
2. Евдокимов М.А., Пашута В.Л., Посметьев А.Н. Психология. *Психология физической культуры, физической подготовки и спорта (учебные задания и методические рекомендации)*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: МО РФ, ВИФК, 2010.
3. Фроленков В.Н. Психология в сфере физической культуры и спорта. *Наука – 2020*. 2023; № 4 (65): 232–236.
4. Рогалева Л.Н., Дубинкина Ю.А. *Психодиагностика в спорте*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральский федеральный университет, 2022.
5. Поборончук Т.Н., Сергушова О.Д. Психолого-педагогические аспекты физической культуры. *Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития*: материалы XI Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2021: 138–140.
6. Слободчиков Т.Е. Педагогика физической культуры и спорта. *Вопросы педагогики*. 2022; № 4-2: 277–279.
7. Ибрагимов И.Ф., Гарипова А.Р. Педагогика и психология физической культуры и спорта. *Вопросы педагогики*. 2022; № 2-2: 69–71.
8. Киселева И.Н. *Педагогика физической культуры и спорта*: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура». Иркутск: ООО «Мегапринт», 2022.
9. Оплетин А.А. Педагогика саморазвития студентов средствами физической культуры. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2017; № 5 (147): 134–137.
10. Кобзева С.А. Психология физической культуры и спорта. В сборнике: *Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в современных условиях*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. 2019: 172–175.

References

1. Bugaev G.V., Volkov V.K., Kozlov V.I., Popova I.E., Savinkova O.N. Konstruktivnye psihologiya i pedagogika dlya fizicheskoj kul'tury i sporta *Fizicheskoe vospitanie i sport v vysshih uchebnyh zavedeniya*. 2016: 34-44.
2. Evdokimov M.A., Pashuta V.L., Posmet'ev A.N. Psihologiya. *Psihologiya fizicheskoj kul'tury, fizicheskoj podgotovki i sporta (uchebnye zadaniya i metodicheskie rekomendacii)*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: MO RF, VIFK, 2010.
3. Frolenkov V.N. Psihologiya v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta. *Nauka – 2020*. 2023; № 4 (65): 232-236.
4. Rogaleva L.N., Dubinkina Yu.A. *Psihodiagnostika v sporte*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skij federal'nyj universitet, 2022.
5. Poboronchuk T.N., Sergushova O.D. Psihologo-pedagogicheskie aspekty fizicheskoj kul'tury. *Fizicheskoe vospitanie, sport, fizicheskaya reabilitaciya i rekreaciya: problemy i perspektivy razvitiya*: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2021: 138-140.
6. Slobodchikov T.E. Pedagogika fizicheskoj kul'tury i sporta. *Voprosy pedagogiki.* 2022; № 4-2: 277-279.
7. Ibragimov I.F., Garipova A.R. Pedagogika i psihologiya fizicheskoj kul'tury i sporta. *Voprosy pedagogiki*. 2022; № 2-2: 69-71.
8. Kiseleva I.N. *Pedagogika fizicheskoj kul'tury i sporta*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki 49.03.01 «Fizicheskaya kul'tura». Irkutsk: OOO «Megaprint», 2022.
9. Opletin A.A. Pedagogika samorazvitiya studentov sredstvami fizicheskoj kul'tury. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2017; № 5 (147): 134-137.
10. Kobzeva S.A. Psihologiya fizicheskoj kul'tury i sporta. V sbornike: *Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v sovremennyh usloviyah*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet. 2019: 172-175.

Статья поступила в редакцию 23.03.25

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-91-94

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

THE ADVENT CALENDAR AS A SET-UP TOOL FOR PROJECT-BASED ACTIVITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "TEACHER OF ENGLISH". The aim of this study is to develop a heuristic pedagogical technology for implementation of the project method based on the principles of an Advent calendar (or adventure calendar). Highlighting the modernized goals of the Russian System of Education and the Strategy of State Cultural Policy for the Period up to 2030, it is crucial to incorporate a sociocultural (national) component into students' work on individual projects. The modernization of linguistic education, the specific characteristics of the students (who are mainly representatives of the "digital generation"), and the content of foreign language education aimed at developing of foreign language communicative competence with a focus on sociocultural aspects and intercultural communication, declare the importance of ongoing pedagogical innovation, which involves the development of educational technologies related to gamification, so that they could foster and maintain high level of educative motivation and cognitive interest.

Key words: **advent calendar, Christmas, professional retraining program "Teacher of English," project-based activities, project method, digital natives**

С.Я. Ачмизова*, канд. пед. наук., доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Данная статья посвящена разработке эвристической педагогической технологии реализации метода проектов с опорой на принцип построения адвент-календаря (календаря приключений). Модернизация лингвистического образования, специфика контингента обучающихся, являющихся главным образом представителями «цифрового поколения», содержание обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции с акцентом на социокультурный аспект и межкультурное общение обусловливают актуальность разработки инновационных технологий обучения иностранным языкам на базе геймифицированного подхода с использованием культурных реалий стран изучаемого языка с целью формирования, развития, поддержания высокого уровня мотивации к обучению и познавательного интереса посредством увлекательного процесса знакомства обучающихся с неотъемлемыми элементами культур, обычаями и традициями.

Ключевые слова: **адвент-календарь, Рождество, программа профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», проектная деятельность, метод проектов, цифровое поколение**

Актуальность темы данного исследования, посвященного разработке технологии реализации метода проектов с опорой на принцип построения адвент-календаря в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», заключается в том, что модернизация лингвистического образования предполагает необходимость пересмотра содержания, форм, видов, технологий и методов обучения в соответствии с актуальными социальными трендами, изменением ролей участников образовательного процесса со смещением ведущей роли на обучающегося. Программа «Учитель английского языка», помимо предмета «Практика и культура устной и письменной речи английского языка», предполагает освоение и ряда страноведческих дисциплин, знакомя обучающихся с культурными реалиями стран изучаемого языка, которые вследствие мировой культурной интеграции [1] получают глобальное распространение. В рамках обучения слушатели, возможно, узнают и об адвент-календаре (календаре приключений), являющемся неотъемлемым атрибутом декабря – волшебному времени ожидания наступления одного из самых важных праздников глобального англоговорящего мира – праздника Рождества.

В свете реализации модернизированных целей российского образования и Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года важным представляется включение социокультурного (национального) компонента в работу обучающихся над личными проектами. В рамках данного исследования была разработана эвристическая технология реализации метода проектов с применением адвент-календаря как средства организации самостоятельной образовательной деятельности обучающихся. Персонализация образовательных траекторий, актуальность, эффективность, автономность при всеобъемлющем учете индивидуальных потребностей, продуктивная самореализация обучающихся являются ключевыми приоритетами, определяющими развитие современных образовательных технологий, среди которых особая роль отводится методу проектов, который в педагогическом сообществе обозначается как «технология XXI века» [2, с. 53].

Целью данного исследования является разработка эвристической педагогической технологии, в рамках которой будет реализована проектная деятельность обучающихся как совокупность «приемов, действий и процедур в определенной последовательности» [2, с. 52], причем организация этапов технологии будет выполняться в соответствии с принципами построения адвент-календаря: в определенный день по мере выполнения предварительных действий для обучающихся будут «открываться» новые задания, инструкции, напоминания, советы по реализации проекта с целью эффективного решения поставленной задачи. Каждый индивидуальный проект подлежит оформлению в виде конечного продукта: выступления, сопровождающегося показом мультимедийной презентации как завершающего контрольного задания по определенному учебному модулю в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка».

Задачи исследования:

– провести анализ современной ситуации в сфере образования, определить цели, задачи, ключевые приоритеты модернизации лингвистического образования, рассмотреть современные методики и образовательные технологии, направленные на формирование автономии в обучении, поддержание стабильной учебной мотивации при всеобъемлющей персонализации образовательных процессов по обучению взрослых иностранным языкам;

– рассмотреть особенности основного контингента обучающихся в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», описать специфику «цифрового поколения» *digital natives;*

– определить значимость применения метода проектов при организации образовательного процесса в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка»;

– рассмотреть особенности адвент-календаря и возможности применения принципов его построения в образовательном процессе;

– разработать технологию применения принципов построения адвент-календаря в рамках реализации проектной деятельности обучающихся.

В процессе исследования были применены такие методы, как изучение педагогической, методической, культурологической литературы по тематике исследования; анализ возможностей применения проектной методики и концепции построения адвент-календаря в рамках реализации Программы профессиональной переподготовки; разработка содержания и этапов реализации технологии использования адвент-календаря в образовательных процессах в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка».

Научная новизна представлена разработкой эвристической педагогической технологии с использованием адвент-календаря как феномена, не так давно ставшего популярным в российском информационном пространстве и обладающего широкими возможностями применения, в том числе в образовательных процессах.

Теоретическая значимость состоит в обнаружении, анализе, описании, использовании потенциала адвент-календаря в образовании.

Практическая значимость представлена разработкой принципов построения адвент-календаря и возможностью их внедрения в образовательный процесс, созданием и описанием соответствующей эвристической технологии.

Современное российское образование находится в фазе активной трансформации, обусловленной цифровизацией, глобальными вызовами и пересмотром педагогических подходов. В контексте лингвистического образования выделяются такие тенденции, как непрерывность и системность, которые обусловливают принципы построения образовательных программ, ориентированных на непрерывное образование личности в течение всей жизни. Для успешного гражданина глобального информационного общества обучение не ограничивается формальными этапами, а интегрируется в повседневную жизнедеятельность, что достигается посредством реализации гибридных образовательных форматов, модульных курсов, дополнительных образовательных программ подготовки и переподготовки, адаптированных под потребности обучающихся и предоставляющих возможность всесторонней персонализации учебного процесса.

Основным контингентом обучающихся по Программе профессиональной переподготовки «Учитель английского языка» являются представители цифрового поколения (digital natives), воспитанные в окружении цифровых продуктов, для которых характерными являются ориентация на интерактивность образовательного процесса, предпочтение геймификацированных методов обучения при всестороннем использовании современных информационно-образовательных технологий, включая VR-симуляции и возможность применения инструментов на базе искусственного интеллекта. Клиповое мышление, типичное для цифрового поколения, обусловливает короткий цикл внимания, что требует пересмотра традиционных методов обучения с внедрением современных практико-ориентированных образовательных методик на базе мультимедийных технологий и цифровых инструментов, способствующих самореализации обучающихся в образовательной деятельности, в процессе которой формируются актуальные качества успешной личности.

Стратегия построения адвент-календаря опирается на один из самых значимых принципов эффективной реализации деятельности, в том числе учебной – планирование во времени и распределение по этапам выполнения [3]. Модернизированные цели лингвистического образования ориентированы главным образом на самостоятельность и автономность обучающихся [4]. Формирование умений планировать собственную деятельность может быть обозначено среди ключевых приоритетов, позволяющих целенаправленно и продуктивно интегрировать полученные знания, способы деятельности, образовательный опыт, генерируя новые идеи и решения с целью активизации собственной действительности [2], причем «продуктивность самостоятельной работы студента определяется не количеством заданий, а объемом и качеством приобретенных знаний» [4, с. 6], что имеет отражение в индивидуальных проектах, которые являются результатом и показателем эффективности и актуальности образовательных процессов [5]. Предполагается, что внедрение принципов построения адвент-календаря будет способствовать повышению эффективности процесса реализации проектной деятельности взрослых обучающихся, оптимизируя организацию работы над проектом [6] и формируя алгоритм продуктивной поэтапной работы, который в дальнейшем может быть переосмыслен и применен в других проектах в процессе реализации реальной деятельности обучающихся за пределами образовательных процессов как с использованием иностранного языка, так и в рамках иной профессиональной либо личностной самореализации.

В рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка» обучающиеся осваивают шесть учебных моделей, в которых представлены темы федеральной образовательной программы по английскому языку, и работают над проектами, одним из которых является: *I Am a Teacher (Я Учитель),* ориентированный на осознание себя в будущей профессиональной деятельности. Работа над проектом проводится в течение календарного месяца освоения предложенной темы *Модуля 3: Образование и карьера*. Принимая во внимание тот факт, что обучающиеся по программе – это в основном представители «цифрового поколения» (*digital natives*), выросшие в окружении инновационных систем и технологий интерактивного обучения и взаимодействия [7], целесообразным видится предоставление методических рекомендаций по подготовке проекта с использованием цифровых электронных средств, а именно: сообщений электронной почты, цифровых платформ, причем в содержании заданий приоритеты отдаются всеобъемлющей интеграции в единое цифровое информационно-образовательное поле посредством применения ресурсов глобальной сети Интернет [8].

Технология организации учебной работы над проектом опирается на принципы построения адвент-календаря: дважды в неделю обучающиеся получают доступ к новым заданиям и рекомендациям преподавателя в случае успешного завершения предыдущего этапа работы. В рамках реализации проекта предполагается самостоятельное выполнение ряда заданий с опорой на рекомендации информационных писем и инструкцию по созданию проектов.

Проект «Я Учитель».

Предварительный этап.

Неделя 1: Формирование структуры проекта.

Цель этапа: Подготовка базы проекта, формулировка целей и задач, анализ литературы.

Данный этап работы предполагает рассылку преподавателем тематических списков литературы и возможность открыть первое письмо адвент-календаря с рекомендациями по подбору и изучению литературных источников, по подготовке базы проекта и написанию вступления с описанием основных характеристик, ключевых целей и задач проекта, с предоставлением списков слов по теме обсуждения. Кроме того, письмо содержит и ряд занимательных задач, предполагающих творческое выполнение следующих заданий.

1. Создание «Карты проекта».

Формулировка задания: создайте Mind-map проекта в XMind либо на листе бумаги с ключевыми разделами проекта, обозначив цели, задачи, методы, ожидаемые результаты; отправьте преподавателю фотографию листа либо скриншот с экрана.

2. Написание части «Literature review».

Формулировка задания: внимательно изучите три научные либо научно-популярные статьи из предоставленного списка литературы; выпишите по одной ключевой идее из каждой статьи и сформулируйте основную мысль; обоснуйте взаимосвязь идей автора статьи с темой вашего проекта.

3. Составление кроссворда («Puzzle») из ключевых слов.

Формулировка задания: выпишите 30 ключевых слов по теме проекта; составьте кроссворд; обменяйтесь кроссвордами с двумя – тремя студентами из вашей группы, решите кроссворды, обсудите слова из кроссвордов на занятии; дополните свой список ключевых слов интересными понятиями, предложенными другими студентами.

Деятельностный этап.

Неделя 2: Активная работа над проектом. Текстовая часть.

Цель этапа: Разработка проекта, работа над его содержанием, структурой, вариантами реализации.

Данный этап работы предполагает отправку следующего пула писем с возможностью открыть их по паролю, предоставляемому преподавателем после получения отчета о завершении предварительного этапа работы над проектом. В письмах содержатся рекомендации по созданию списка ценных и негативных качеств для педагога, методики самовоспитания педагога, материалы для изучения, ссылки на интернет-источники с описанием вариантов организации учебной деятельности, способов построения благоприятных отношений «учитель – ученик», чек-листы по тематикам, которые следует рассмотреть в проекте, планы уроков для проведения анализа, методические задачи, которые можно решить и рассмотреть в своей работе в качестве иллюстративных примеров для выводов по проекту. Творческие задания, которые могут быть представлены обучающимся, приведены далее.

1. Создание «Мотивационной схемы».

Формулировка задания: разработайте таблицу с методами формирования, повышения, поддержания учетной мотивации для различных типов учеников (визуалы, кинестетики и т. д.); дополните таблицу примерами применения указанных выше методов.

2. Анализ «Конфликтных ситуаций: разбор кейсов».

Формулировка задания: проанализируйте два реальных кейса конфликтов «учитель-ученик» (из литературы либо личного опыта); предложите эффективную стратегию их разрешения.

3. Подготовка материалов и описание «Урока будущего».

Формулировка задания: опишите, как будет выглядеть идеальный урок через десять или через сто лет; какие технологии и методики будут использоваться; охарактеризуйте обучающихся будущего.

Неделя 3: Мультимедийный компонент.

Цель этапа: обеспечение реализации проекта современными технологиями осуществления коммуникации.

Данный этап работы предполагает подбор аудиовизуального контента для демонстрации во время презентации. Список рекомендаций преподавателя также предоставляется по электронной почте в письме с паролем, который сообщается по завершении работы над текстовой частью проекта. Возможные творческие задания могут быть сформулированы следующим образом.

1. Создание «Интерактивной временной шкалы».

Формулировка задания: создайте цифровую ленту времени, например, в TimelineJS, с указанием этапов вашего проекта либо историей развития педагогической идеи.

2. Создание «Подкаста с коллегой».

Формулировка задания: снимите на видео или запишите на аудио пятиминутный диалог с другим участником проекта, обсудите главные аспекты (этапы, цели, задачи, реализация), а также вызовы современного общества по отношению к системе образования и образованию как таковому; расставьте акценты на приоритетах, подробно обсудите информатизацию и цифровизацию образовательных контекстов.

3. Создание видеоаннотации.

Формулировка задания: смонтируйте двухминутный ролик с ключевыми тезисами вашего проекта, используя стоковые видео и закадровый голос либо любые иные технологии 20-х годов XXI века.

Завершающий этап.

Неделя 4: Презентация проекта. Дискуссия.

Цель этапа: создание благоприятной атмосферы, располагающей к общей дискуссии; индивидуальная реализация проекта перед учебной аудиторией.

На данном этапе, предваряя выступление с презентацией индивидуальных проектов и последующее обсуждение, обучающимся предоставляются списки рекомендаций по представлению презентации, правила проведения дискуссии, нормы корректного общения с собеседниками, а также возможные темы для обсуждения. Дополнительные творческие задания для данного этапа приведены ниже.

1. Создание «Презентаций для разных аудиторий».

Формулировка задания: подготовьте два варианта выступления: для коллег-педагогов и для учеников; поразмышляйте, чем будут отличаться варианты. Выберите презентацию, которая вам больше нравится для финального выступления.

2. Создание аудио- или видеоролика «Самокритика».

Формулировка задания: запишите аудиосообщение или видеоролик, где оцените самые сильные и слабые аспекты вашего проекта, сделав акцент именно на недостаточно освещенных, спорных, дискуссионных вопросах; постарайтесь внести соответствующие изменения в финальный вариант.

3. Выполнение задания «Дискуссия с зеркалом».

Формулировка задания: проведите мысленный диалог с воображаемым оппонентом, который слушает вас, а затем поддерживает либо критикует ваши идеи, запишите аргументы.

В информационных письмах адвент-календаря представлено большое количество разноплановой информации, из которой обучающиеся могут выбрать именно то, что им необходимо и соответствует индивидуальным информационным запросам в процессе реализации творческого проекта. Переход от этапа проекта предполагает выполнение хотя бы одного из предложенных упражнений, для усиления геймифицированности замысла и поддержания учетной мотивации предлагается «переходить на более высокий уровень» обучаемым, выполнившим от двух до четырех упражнений из каждого блока. Кроме того, представленные упражнения способствуют обеспечению обильной речевой практики и положительно сказываются на сглаживании неравномерности освоения иностранного языка обучающимися в разноуровневой группе. Оценивая качество выполнения упражнений, преподаватель может присваивать различные бейджи обучающимся: новичок, эксперт, стремящийся и т. д.

Итак, цель данного исследования состояла в разработке эвристической педагогической технологии реализации проектной деятельности обучающихся в соответствии с принципами построения адвент-календаря. В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы в разрезе поставленных задач.

В результате анализа современной образовательной ситуации в свете модернизации лингвистического образования, а также современных методик и технологий, направленных на формирование автономии в обучении и поддержание стабильной учебной мотивации, были определены ключевые аспекты современного лингвистического образования, заключающиеся прежде всего в непрерывности, системности, расширении языкового образовательного пространства, гибкости образовательных контекстов, междисциплинарности и направленности на межкультурный диалог. Реализация вышеуказанных аспектов в русле цифровой трансформации современной системы обучения требует поиска и внедрения инновационных форм и методов, основанных на сочетании традиционных и компьютерно-ориентированных подходов к освоению учебного предмета.

Изучение особенностей основного контингента обучающихся в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка» и

специфики «цифрового поколения» digital natives показало высокую значимость реализации широкого спектра инновационных образовательных технологий в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка», что обусловлено ориентированностью представителей «цифрового поколения» на реализацию активной, личностно-значимой, практико-ориентированной деятельности, а также глобальной информатизацией и цифровизацией окружающего пространства, охватывающего практически все сферы жизнедеятельности современного индивида.

Определение значимости применения метода проектов при организации образовательного процесса в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка» показало целесообразность реализации проектных технологий как средства формирования самостоятельности, познавательной активности и творческой самореализации обучающихся, направленных на достижение осязаемого практического результата собственных исследовательских изысканий, что, несомненно, ложится в канву практико-ориентированной направленности обучения вышеуказанной дисциплине, предполагающей освоение и практическое применение навыков устной и письменной иноязычной коммуникации.

Рассмотрение особенностей адвент-календаря и возможностей применения принципов его построения в образовательном процессе выявило специфику поэтапного алгоритма работы и структурирования заданий, основанных на поддержании мотивационной активности обучаемых за счет педагогической поддержки преподавателя в процессе подготовки и реализации проектной деятельности, помогающей учащимся грамотно организовать процесс работы над персональным заданием, эффективно распределять временные ресурсы, четко следовать графику продвижения по индивидуальной образовательной траектории, что, в свою очередь, подтверждает целесообразность использования подобного рода технологии в работе по созданию учебных персонализированных проектов.

В результате разработки технологии применения принципов построения «адвент-календаря» в рамках реализации проектной деятельности обучающихся представлена эвристическая технология, позволяющая осуществлять всемерный учёт специфики «цифрового поколения» digital natives, являющегося основным контингентом в учебных группах дополнительной образовательной программы «Учитель английского языка».

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что реализация индивидуальных проектов по принципу адвент-календаря способствует формированию общеучебных умений и компетенций, освоению стратегии планирования образовательной деятельности, поддержанию мотивации за счет личностно ориентированной направленности процесса работы над проектом, что обуславливает дальнейшую эффективную профессиональную реализацию нынешних обучающихся.

Результаты и выводы, изложенные в настоящей статье, могут быть актуальны для представителей педагогического сообщества, преподавателей высших учебных заведений, педагогов-практиков.

Библиографический список

1. Темиртон (Садыкова) Г.Т. Культурная интеграция: синергетика как междисциплинарное методологическое основание изучения. *Вестник КазНУ.* Серия философии, культурологии и политологии. 2016; № 53 (4): 199–203. Available at: https://bulletin-philospolit.kaznu.kz/index.php/1-pol/article/view/183
2. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2017; № 6: 52–62. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz/pdf
3. Ианелла А., Мирандо П., Спеафико М.Л. Адвент-календарь: университетский опыт организации учебного процесса для распределенного изучения, практики математики и получения удовольствия от учебы. *HELMeTO 2021:* Третья Международная конференция по методологиям и технологиям обучения в высшем образовании онлайн. Пиза: 2021. Available at: https://www.researchgate.net/publication/354790619_The_Advent_Calendar_A_University_Experience_for_Spacing_Learning_Practicing_Math_and_Enjoying_Studying
4. Зайцев В.С. *Самостоятельная работа студентов в условиях университетского образования*: учебное пособие. Челябинск, 2013.
5. Национальный проект «Образование». Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
6. Яковлева Н.О. *Теоретико-методологические основы педагогического проектирования*: монография. Москва: Информационно-издательский центр, 2002.
7. Арасланова В.А., Ахрамеева О.В., Борисов С.А., Бурмистрова Е.С., Жемерикина Ю.И., Захарова С.Г., Мельникова А.С., Михайлов А.К. *Информационное общество и глобальная информационная телекоммуникационная инфраструктура*: монография. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018.
8. Цифровизация образования: задачи, инструменты, сложности. *Образовательная платформа Geek Brains* Available at: https://gb.ru/blog/tsifrovizatsiya-obrazovaniya/

References

1. Temirton (Sadykova) G.T. Kul'turnaya integraciya: sinergetika kak mezhdisciplinarnoe metodologicheskoe osnovanie izucheniya. *Vestnik KazNU*. Seriya filosofii, kul'turologii i politologii. 2016; № 53 (4): 199-203. Available at: https://bulletin-philospolit.kaznu.kz/index.php/1-pol/article/view/183
2. Zajcev V.S. Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 6: 52-62. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz/pdf
3. Ianella A., Mirando P., Speafiko M.L. Advent-kalendar': universitetskij opyt organizacii uchebnogo processa dlya raspredelennogo izucheniya, praktiki matematiki i polucheniya udovol'stviya ot ucheby. *HELMeTO 2021:* Tret'ya Mezhdunarodnaya konferenciya po metodologiyam i tehnologiyam obucheniya v vysshem obrazovanii onlajn. Piza: 2021. Available at: https://www.researchgate.net/publication/354790619_The_Advent_Calendar_A_University_Experience_for_Spacing_Learning_Practicing_Math_and_Enjoying_Studying
4. Zajcev V.S. *Samostoyatel'naya rabota studentov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2013.
5. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
6. Yakovleva N.O. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya*: monografiya. Moskva: Informacionno-izdatel'skij centr, 2002.
7. Araslanova V.A., Ahrameeva O.V., Borisov S.A., Burmistrova E.S., Zhemerikina Yu.I., Zaharova S.G., Mel'nikova A.S., Mihajlov A.K. *Informacionnoe obschestvo i global'naya informacionnaya telekommunikacionnaya infrastruktura*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NOO «Professional'naya nauka», 2018.
8. Cifrovizaciya obrazovaniya: zadachi, instrumenty, slozhnosti. *Obrazovatel'naya platforma Geek Brains* Available at: https://gb.ru/blog/tsifrovizatsiya-obrazovaniya/

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-94-97

Borzova T.A., *Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

THE ROLE OF A MENTOR IN THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL POTENTIAL. The article is devoted to the study of the mentor's role in the personal formation of students. Various aspects of mentors' influence on the development of students' personal qualities are considered. Special attention is paid to the importance of mentoring in the educational sphere, its potential in managing the process of students' personality development through the creation of favourable conditions for it. The researcher analyses the key competences that a modern mentor should possess in order to effectively contribute to the formation of personal qualities of mentees through the process of value continuity. Problems and challenges arising in the process of interaction between mentor and student are also discussed, as well as ways to overcome them. Taking into account the current trends in the educational process focused on the person-centered approach, this study is a valuable guide for teachers and psychologists, as well as for educational researchers. The results and conclusions of the article can serve as a basis for future developments of topics related to mentoring, educational practices and personal development of students, as well as for the creation of mentor training programs and the development of methodological recommendations.

Key words: **mentoring, pedagogical activity, education, educational activity, upbringing, trusting communication, motivation, educational strategies, values, value orientations, professional culture**

Т.А. Борзова*, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

РОЛЬ НАСТАВНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию роли наставника в личностном формировании студентов. Рассматриваются различные аспекты влияния наставников на развитие личностных качеств учащихся. Особое внимание уделяется значению наставничества в образовательной сфере, его потенциалу в управлении процессом развития личности обучающегося через создание благоприятных для нее условий. Анализируются ключевые компетенции, которыми должен обладать современный наставник, чтобы эффективно способствовать формированию личностных качеств подопечных через процесс преемственности

ценностных ориентиров. Обсуждаются также проблемы и вызовы, возникающие в процессе взаимодействия между наставником и студентом, а также пути их преодоления. Учитывая современные тенденции в образовательном процессе, нацеленные на личностно ориентированный подход, данное исследование представляет собой ценную разработку для педагогов и психологов, а также для исследователей в области образования. Результаты и выводы статьи могут служить основой для будущих разработок тем, связанных с наставничеством, образовательными практиками и личностным развитием студентов, а также для создания программ подготовки наставников и разработки методических рекомендаций.

Ключевые слова: **наставничество, педагогическая деятельность, образование, воспитательная деятельность, воспитание, доверительное общение, мотивация, стратегии воспитания, ценности, ценностные ориентиры, профессиональная культура**

В условиях современной модернизации российского образования значительно возрастает роль наставника как ключевого элемента воспитания. Наставническая деятельность становится важным инструментом профессионального развития личности, способствуя формированию необходимых компетенций и обеспечивая преемственность культурных традиций и социальных ценностей. Требования к личностным и профессиональным качествам наставников становятся все более высокими, поскольку от их активности и социальной позиции зависит эффективность подготовки будущих специалистов.

Наставничество используется не только для профессионального роста, но и как средство укрепления межпоколенческих связей, поддержания культурной идентичности и улучшения корпоративной культуры. Оно способствует повышению мотивации сотрудников, сплоченности коллектива и передаче ценностных ориентиров. В образовательных учреждениях наставничество помогает преодолеть дефицит педагогических кадров, создавая условия для эффективного обмена опытом и знаниями между опытными педагогами и молодыми специалистами.

Система наставничества представляет собой социальный институт, обеспечивающий процесс передачи социального и профессионального опыта. Этот институт играет важную роль в поддержании непрерывности образовательной системы и формировании устойчивых связей между поколениями. В этой связи изучение роли наставника в личностном формировании студентов приобретает особую значимость, позволяя глубже понять механизмы и принципы эффективной реализации наставнических функций в современных условиях.

Актуальность исследования роли наставника в личностном формировании студентов определяется рядом факторов: во-первых, наставничество формирует целостную личность, помогая студентам развивать ответственность, критическое мышление, эффективную коммуникацию, эмоциональный интеллект, личную эффективность и умение работать в команде. Во-вторых, наставники предоставляют социальную поддержку, оказывая эмоциональную помощь студентам в периоды стресса и адаптации. В-третьих, наставничество передает опыт и традиции, сохраняя не только профессиональные стандарты, но и культурные ценности. Наконец, наставничество создает профессиональное сообщество, формирующее сеть единомышленников, обменивающихся опытом и идеями в сфере воспитательной работы.

Цель данного исследования – определить и проанализировать влияние наставничества на формирование личностных качеств студентов, выявить ключевые ценности, способствующие развитию и становлению гармонично развитой личности.

Задачи исследования включают:

1. Изучение теоретических основ наставничества, его ценностных ориентиров в процессе развития личностных качеств студентов, а также его роли в воспитательном процессе образовательной парадигмы.
2. Выявление различных проблем процесса наставничества, влияющих на его успешность в процессе личностного формирования студентов.

Научная новизна работы заключается в переосмыслении роли наставника в контексте изменений в образовательных системах и потребностей нового поколения студентов, что также подчеркивает актуальность и инновационность данного исследования. Кроме того, в исследовании анализируются причины отсутствия желания быть наставником в образовательном учреждении.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятий, связанных с ролью наставника и его влиянием на студентов. Углубленное понимание компонентов личностного потенциала наставников поможет развить теоретические рамки в области педагогической психологии и личностного развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты его могут быть использованы для создания более поддерживающей и вовлекающей образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала студентов через институт наставничества.

Система наставничества в России как социального института начала формироваться в 20–30-е годы XX века, когда в стране происходила организованная передача знаний и опыта в образовательных учреждениях и производственной сфере, а также в других отраслях экономики. Наиболее значительный этап развития системы наставничества в России пришелся на 70-е годы XX века, когда данное явление приобрело широкую популярность и активно внедрялось в различных сферах образовательно-педагогической деятельности. В этот период наставничество стало неотъемлемой частью образовательного процесса, способствуя не только передаче знаний и опыта от более опытных специалистов к молодежи, но и формированию профессиональных и личностных качеств у школьников, студентов и молодых специалистов. Система наставничества в то время поддерживала высокие стандарты профессиональной подготовки, обеспечивая преемственность поколений и углубленное вовлечение молодежи в практическую деятельность. Преемственность октябрятского, пионерского и комсомольского движений в школах СССР с точки зрения наставничества представляет собой последовательную систему воспитания и передачи ценностей, знаний и опыта от старшего поколения к молодежи. Каждое из этих движений сыграло важную роль в формировании молодежной идентичности и социализации, создавая условия для эффективного наставничества и формирования активной гражданской позиции.

Однако с распадом Советского Союза в начале 90-х годов произошли значительные структурные, экономические и социальные изменения, которые негативно сказались на функционировании системы наставничества. Страна столкнулась с глубокими преобразованиями, сопровождающимися дезинтеграцией устоявшихся институтов и разрушением традиционных социальных связей. В условиях перехода к рыночной экономике и внедрения новых образовательных стандартов система наставничества оказалась в состоянии кризиса. Многие руководители образовательных учреждений и предприятий не смогли адаптироваться к новым условиям, что привело к потере профессионального опыта и знаний, передаваемых через наставничество. Утраченные традиции передачи опыта затормозили процесс профессионального и личностного развития молодого поколения. В условиях новых рыночных реалий, когда образовательные учреждения стали ориентироваться на конкурентоспособность и коммерческую эффективность, возникла необходимость пересмотра ролей учащихся, преподавателей и наставников. Это привело к снижению интереса к наставничеству как к важному элементу образовательной культуры.

Таким образом, к концу XX века наставничество в России переживало серьезные преобразования, которые были вызваны как внутренними изменениями в образовательной системе, так и внешними факторами, связанными с социально-экономической ситуацией в стране. Это явление, некогда играющее ключевую роль в образовательном процессе, оказалось в кризисе, что ставило под угрозу профессиональную подготовку и личностное развитие молодежи.

В отдельных образовательных организациях, обладающих прочными традициями и значительным числом руководителей, воспитанных в духе пионерского детства и комсомольской юности, наставничество продолжало существовать. В более молодых коллективах также наблюдались попытки максимального использования знаний и опыта сотрудников. Однако с начала XXI века до 2020-х годов наставничество в образовательной сфере стало в значительной степени забытым явлением. Если оно и проявлялось, то чаще всего в новых форматах, таких как тьюторство, менторство и коучинг, которые не содержали в себе традиционных ценностей, заложенных предыдущими поколениями, когда наставник выступал не только как педагог, но и как друг и воспитатель, обладающий авторитетом, к которому следует стремиться.

На сегодняшний день наставничество в образовательных учреждениях получает значительное внимание [1], и многие их представители стремятся внедрить данное явление как часть корпоративной культуры. В связи с этим становится актуальным вопрос о необходимых качествах и компетенциях, которыми должен обладать настоящий наставник [2], а также о том, что отличает его от других сотрудников образовательной среды.

Что отличает наставника от других сотрудников в учреждениях высшего образования? Некоторые из них с готовностью делятся своими знаниями и опытом, в то время как для других перспектива стать наставником не вызывает вдохновения [3]. В чем же заключается эта разница? Основным фактором является наличие мотивации. Откуда же берется мотивация? Она формируется на основе желания. Если у сотрудника отсутствует желание, необходимо определить, что именно препятствует его возникновению. Некоторые специалисты просто не желают заниматься наставничеством, не понимая причин своего отношения [4]. Другие могут испытывать желание, но недовольство увеличенной нагрузкой не позволяет им это реализовать. Третьи не видят личной пользы в этом процессе и задаются вопросом о необходимости своего участия. За нежеланием заниматься наставничеством могут скрываться сомнения в собственных компетенциях, неуверенность в своих силах, а также неверие в способности наставляемого, что порождает опасения потратить свое драгоценное время впустую [5]. Причиной невозможности взять на себя роль наставника могут быть различные факторы, такие как чрезмерная профессиональная нагрузка и усталость [6]. Когда же ставится вопрос о пользе данного процесса, это может свидетельствовать о том, что индивид не воспринимает его как ценное для себя.

Какова методология достижения эффективности наставничества?

Для того чтобы стать эффективным наставником, необходимо наличие желания делиться своими знаниями и опытом. Эффективный наставник обладает не только способностью четко излагать свои тезисы и структурировать информацию, но и способен активно слушать и воспринимать своего подопечного. Эти качества представляют собой навыки, которые подлежат развитию [7]. Эффективный наставник применяет или изучает методы предоставления обратной

связи [2]. При этом важно не ограничиваться лаконичными оценками, такими как «плохо», «хорошо», «молодец», «правильно» или «неправильно», а фокусироваться на предоставлении развивающей и конструктивной обратной связи в неоценочном контексте. Это необходимо для того, чтобы информация, полученная подопечным, была полезной, способствовала его дальнейшему росту и развитию профессиональных компетенций. Эффективный наставник не боится запрашивать обратную связь о своей деятельности и внимательно прислушивается к высказанным мнениям. Это свидетельствует о его заинтересованности в собственном саморазвитии и стремлении оптимизировать процесс передачи знаний и навыков. Кроме того, эффективный наставник создает комфортную психологическую атмосферу, способствующую развитию подопечного [6].

Что же вдохновляет подопечных? Личный пример наставника. Если наставник демонстрирует равнодушие к своей работе и недостаточную лояльность к организации, то ему будет трудно передать свое вдохновение и поддерживать интерес подопечного к профессиональной деятельности.

В рамках данного исследования в 2025 году был проведен опрос среди профессорско-преподавательского состава нескольких вузов Приморского края (Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), Владивостоксого государственного университета (ВВГУ), Дальневосточного государственного рыбохозяйственного университета (Дальрыбвтуз)) с целью выявления наибольших проблем в процессе наставничества. В опросе приняло участие 784 преподавателя. На вопрос: «Что вам мешает заниматься наставничеством?» 545 преподавателей ответили: «отсутствие личной заинтересованности» (69,5%), 447 – «отсутствие мотивации» (57%), 334 – «отсутствие заинтересованности учащихся» (43%), 184 преподавателя – «отсутствие поддержки администрации» (23%), т. е. обесценивание результатов деятельности. Были ответы: «личные проблемы», «нехватка времени» и т. п., но они были малочисленны и составили всего 12% от общего числа.

Результаты опроса показали, что перед тем как вступить в роль наставника, крайне важно проанализировать собственное отношение к работе и делу в целом. Наставничество как образовательный и культурный феномен можно описать в виде модели [8], состоящей из трех составляющих: удовольствия, обучения и результативности, важных для эффективного процесса наставничества.

В чем причина отсутствия желания заниматься наставничеством? Желание заниматься определенной деятельностью присутствует только тогда, когда реализуются все три компонента, составляющие вершины «треугольника работы». Например, процесс наставничества может приносить удовлетворение наставнику, когда:

– в рамках этого процесса он обнаруживает возможности для собственного саморазвития (вершина – обучение);

– работа, связанная с наставничеством, оказывается для него удовлетворительной (вершина – удовольствие);

– он наблюдает, как его усилия приводят к росту профессиональных навыков подопечного, что способствует повышению общего уровня профессионализма и сплоченности команды (вершина – результативность).

В случае если в процессе наставничества отсутствует хотя бы одна из названных вершин или же она утрачивается с течением времени, этот вид деятельности начинает восприниматься наставником как обременительный.

В связи с этим наставнику необходимо перед началом и в ходе процесса наставничества проанализировать свой «треугольник работы»: имеется ли у него полное сочетание всех вершин и на чем они основываются.

Для более глубокого понимания ситуации полезно задать следующие вопросы:

– по аспекту «Обучение»: «Что нового я могу узнать или получить из этого опыта?» Некоторые наставники в процессе деятельности развивают коучинговые навыки (например, изучают активное слушание, задавание направляющих вопросов и формулирование безоценочной обратной связи); другие могут углубляться в психологию, третьи – приобретать преподавательские компетенции.

– по аспекту «Удовольствие»: «Что привлекает меня или может привлечь в процессе передачи знаний и навыков?» Для ряда наставников это может быть получение признания, для других – возможность реализации лидерских качеств, для третьих – повышение самооценки. Важно запрашивать обратную связь от своих наставляемых, что, несмотря на возможные трудности восприятия, несет в себе очевидную пользу для саморазвития.

– по аспекту «Результативность»: «Какой результат я стремлюсь увидеть через 3, 6, 9 или 12 месяцев?» и «Как я смогу оценить эффективность наставничества?». Постановка этих вопросов на начальном этапе наставнического пути позволяет сделать результаты более ясными и измеримыми.

В проводимом опросе 234 преподавателя ответили, что они не хотят быть наставниками, потому что «не видят заинтересованности учащихся».

Рассмотрим модель «треугольника работы» [8] и проанализируем три его вершины: «Обучение», «Удовольствие» и «Результативность» в отношении наставляемого. Также важно изучить источники мотивации и причины ее отсутствия.

Первая вершина – «Обучение». Процесс достижения мастерства может быть длительным, и результаты не всегда очевидны. В этой связи роль наставника становится ключевой, так как он должен помочь подопечному выявить изменения в его развитии. Для этого можно применять следующие вопросы: «Что нового ты узнал сегодня, на протяжении недели или месяца?», «Чему данная ситуация тебя научила?», «Где и как ты можешь применить эти навыки или знания?». Когда процесс обучения и отработка навыков способствуют саморазвитию, мотивация подопечного, как правило, возрастает.

Вторая вершина – «Удовольствие». Передача знаний и навыков, осуществляемая в психологически комфортной среде, способствует сохранению мотивации к обучению. Когда подопечный может без опаски задавать вопросы наставнику или признавать свои ошибки, это обостряет его желание учиться и перенимать опыт. Важно, чтобы мнение наставляемого принималось во внимание, что усиливает понимание значимости его вклада. Вопросы, способствующие исследованию этой вершины, могут включать: «Что положительного ты видишь в этом процессе?», «Что тебе особо нравится?», «Что бы ты предложил для улучшения?».

Третья вершина – «Результативность». Для достижения результата важно четко понимать цели подопечного и наставника, их совпадение и временные рамки, в которые планируется достигнуть этих целей. Чем более конкретной будет цель, тем яснее станет третья вершина. Следует разбить основную цель на несколько этапов, чтобы достижения подопечного были более заметными как для него самого, так и для наставника. Здесь могут помочь следующие вопросы: «Что будет наилучшим результатом для тебя?», «В какие сроки ты планируешь его достичь?», «Какое будет первое достижение?».

Когда подопечный осознает результаты своего обучения, получает удовольствие от процесса, а обучение и саморазвитие открывают для него новые возможности, его мотивация остается на высоком уровне.

Однако если хотя бы одна из вершин треугольника оказывается отсутствующей, мотивация к восприятию и усвоению знаний значительно снижается.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что для эффективного выполнения своей роли наставник должен обладать определенными личностными качествами, которые способствуют успешной передаче культурно-значимых ценностных ориентаций для формирования гармонично развитой личности обучающегося. Эффективное наставничество в рамках образовательного учреждения будет способствовать повышению уровня мотивации, укреплению академической дисциплины и формированию ценностной системы будущих специалистов. Эффективность взаимодействия между студентом и наставником определяется открытостью последнего к диалогу, готовностью поддерживать инициативу студента и способностью направлять его развитие в рамках профессиональных и личных целей.

Однако для обеспечения эффективности этой системы необходимо учитывать современные вызовы, такие как отсутствие и заинтересованность в мотивации преподавателей и студентов, а также недостаточную поддержку со стороны образовательных учреждений. Для решения этих проблем важно развивать у наставников необходимые навыки, включая способность к конструктивной обратной связи, умение создавать комфортную психологическую атмосферу и готовность к саморазвитию. Кроме того, необходимо формировать мотивацию и заинтересованность посредством создания условий для профессионального роста наставников и признания их вклада.

В исследовании подчеркивается инновационность институтов наставничества как воспитательно-развивающей платформы учебного заведения, обеспечивающей преемственность образовательной системы. Результаты работы могут использоваться для разработки программ подготовки преподавателей-наставников, повышения их мотивации и создания более гибкой образовательной среды, способствующей развитию личности студентов.

Библиографический список

1. *О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника.* Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View /0001202206270003
2. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь.* Москва, 2003.
3. Батышев С.Я. *Основы педагогической деятельности наставника.* Москва, 1977.
4. Чарина Е.В. Руководство научной работой студентов как наставническая деятельность. *Проблемы высшего образования.* 2004; Т. 1, № 1: 95–98.
5. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник НГПУ.* 2017; № 5: 25–36.
6. Головнев А.В. Дефиниции к наставничеству в условиях среднего профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 5.
7. Плотникова Е.В. Наставничество как способ личностного и профессионального развития молодых специалистов в системе среднего и высшего профессионального образования. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Первоуральск: РГППУ, 2023: 48–55.
8. Тимоти Голви У. *Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005.

References

1. *O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 27.06.2022 № 401. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View /0001202206270003
2. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2003.
3. Batyshev S.Ya. *Osnovy pedagogicheskoj deyatel'nosti nastavnika*. Moskva, 1977.
4. Charina E.V. Rukovodstvo nauchnoj rabotoj studentov kak nastavnicheskaya deyatel'nost'. *Problemy vysshego obrazovaniya*. 2004; T. 1, № 1: 95-98.
5. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: suschnostnye harakteristiki i struktura. *Vestnik NGPU*. 2017; № 5: 25-36.
6. Golovnev A.V. Definicii k nastavnichestvu v usloviyah srednego professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5.
7. Plotnikova E.V. Nastavnichestvo kak sposob lichnostnogo i professional'nogo razvitiya molodyh specialistov v sisteme srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Pervoural'sk: RGPPU, 2023: 48-55.
8. Timoti Golvi U. *Rabota kak vnutrennyaya igra: Fokus, obuchenie, udovol'stvie i mobil'nost' na rabochem meste*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 377.5:811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-97-99

***Guan Shaoyang**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China), E-mail: guanshaoyang@mail.ru*

TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED RUSSIAN-SPEAKING SPECIALISTS AT THE INTERNATIONAL LEVEL IN VOCATIONAL COLLEGES IN LIAONING IN THE CONTEXT OF THE "BELT AND ROAD" INITIATIVE. The scientific article is an analysis of the system of training Russian-speaking specialists in vocational colleges of Liaoning Province in the context of the Belt and Road Initiative. Special attention is paid to identification of opportunities and challenges arising in the process of internationalization of vocational education and training of Russian-speaking specialists. The study describes the key factors affecting the effectiveness of training specialists, as well as considers strategies and approaches to improving the educational process. The author characterizes the main directions of vocational colleges' work to improve the quality of specialist training, including language training, development of professional competencies and expansion of international cooperation. The results of the study allow for formulating specific recommendations to optimize the process of training highly qualified specialists in demand in the labor market and able to contribute to the implementation of the Belt and Road Initiative.

Key words: **Belt and Road Initiative, training of Russian-speaking specialists, professional competencies, Liaoning colleges, training strategies, educational programs, international labor market**

***Acknowledgements.** The work was carried out with the financial support of the Dalian University of Foreign Languages 2025 Fundamental Research Project (Chinese-Foreign joint research project) "Research on the orientational transformation of multimodal Discourse on energy security in Russia" (project number 2025xjzx02)*

***Гуань Шаоян,** канд. филол. наук, ст. преп., Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, E-mail: guanshaoyang@mail.ru*

ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ ЛЯОНИНА В КОНТЕКСТЕ ИНИЦИАТИВЫ «ПОЯС И ПУТЬ»

Настоящее исследование посвящено проблемам и перспективам развития системы обучения русскоязычных студентов на уровне китайских профессиональных колледжей в приграничной с Россией провинции Ляонин. Особое внимание уделяется выявлению возможностей и недостатков, возникающих в процессе интернационализации профессионального образования и подготовки специалистов, владеющих русским языком. В исследовании описываются ключевые факторы, влияющие на эффективность подготовки специалистов, а также рассматриваются стратегии и подходы к совершенствованию образовательного процесса. Автором охарактеризованы основные направления работы профессиональных колледжей по повышению качества подготовки специалистов, включая языковую подготовку, развитие профессиональных компетенций и расширение международного сотрудничества. Результаты исследования позволяют сформулировать конкретные рекомендации по оптимизации процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда и способных внести вклад в реализацию инициативы «Пояс и путь».

Ключевые слова: **инициатива «Пояс и путь», подготовка русскоязычных специалистов, профессиональные компетенции, колледжи Ляонина, стратегии подготовки, образовательные программы, международный рынок труда**

Работа выполнена при финансовой поддержке Фундаментального научного проекта Даляньского университета иностранных языков 2025 года (Китайско-зарубежный совместный исследовательский проект) «Исследование ориентационной трансформации мультимодального дискурса об энергетической безопасности в России» (номер проекта 2025xjzx02)

Актуальность темы. В 2015 году китайское правительство представило документ «Видение и действия, направленные на продвижение совместного строительства Экономического пояса Шелкового пути и Морского шелкового пути XXI века», подчеркивающий необходимость инновационных подходов к сотрудничеству и укреплению «пяти коммуникаций» [1]. Это стало шагом к интенсификации обменов между высшими учебными заведениями КНР и стран, вовлеченных в инициативу «Пояс и путь». Данный межгосударственный проект поощряет международное кооперирование и прикладную ориентацию образовательного процесса и стимулирует реформы высшего образования, предоставляя высшим профессиональным колледжам новые возможности для международного развития и кадрового обеспечения своих регионов специалистами, владеющими как лингвокультурными, так и профессиональными компетенциями.

В связи с интенсификацией межгосударственного сотрудничества Китая с Россией и русскоязычными странами Средней Азии исследовательская цель заключается в разработке стратегий и практических рекомендаций по оптимизации учебного процесса в условиях международной интеграции.

Ключевые задачи:

– идентификация ключевых факторов, влияющих на эффективность подготовки русскоязычных специалистов в профессиональных колледжах;

– оценка потенциала интернационализации профессионального образования как инструмента содействия международной кооперации;

– анализ существующих барьеров в реализации программ подготовки и формировании профессиональных компетенций русскоязычных специалистов;

– выявление факторов, способствующих эффективной адаптации образовательных процессов в профессиональных колледжах в приграничных регионах Китая.

Научная новизна данного исследования заключается в разработке обоснованных стратегий и рекомендаций по совершенствованию образовательных процессов по подготовке востребованных на рынке труда выпускников профессиональных колледжей провинции Ляонин, обладающих как лингвокультурной, так и узкопрофессиональной квалификацией в условиях усиления интеграционных и кооперационных мероприятий между Китаем и государствами, в которых русский язык имеет статус официального или второго языка.

Теоретическая значимость заключается в выявлении факторов, способствующих эффективной адаптации образовательных процессов в профессиональных колледжах в приграничных регионах Китая. Практическая значимость данного исследования обоснована потенциалом применения предложенных автором образовательных стратегий в колледжах в приграничных провинциях Китая, заинтересованных в укреплении сотрудничества с акцентом на сочетании русского языка и профессиональных компетенций.

В июле 2016 года Министерство образования КНР опубликовало директиву «О содействии совместному строительству «Пояса и пути» в сфере образования», в которой особо подчеркивалась ведущая роль высших учебных заведений в развитии международного сотрудничества [2]. Реализация данной инициативы стимулировала расширение партнерских связей между китайскими университетами и вузами стран-участниц, направленное на обеспечение квалифицированными кадрами растущего числа образовательных, экономических и культурных обменов.

В контексте реализации Китаем стратегии «Выход за границу» именно Россия и государства Центральной Азии рассматриваются в качестве приоритетных транзитных территорий. Образование, являясь ключевой сферой международного сотрудничества, играет определяющую роль в укреплении кооперации между государствами, регионами, учебными заведениями и экономическими субъектами.

Последовательная публикация ряда нормативных документов, таких как «Решение Государственного совета об ускорении развития современного профессионального образования» и «О содействии совместному строительству образовательного проекта “Пояс и путь”», подтверждает выбранный Китаем и его провинциями вектор развития системы профессионального образования в контексте международной интеграции. Это способствовало трансформации профессиональных колледжей в образовательные учреждения международного уровня, сохраняющие при этом китайскую специфику. Важным моментом является то, что в Китае эти учебные заведения называются 高等职业学校 – «высшие профессиональные колледжи», и они относятся по китайским законам и международной классификации UNESCO ISCED к неполному высшему образованию, а не среднему профессиональному, как в России.

Интернационализация профессионального образования в Китае опирается на опыт других стран. В частности, российская система образования, эволюционировавшая от профессионально-технических училищ советского периода к современным формам среднего профессионального образования и прошедшая через этапы объединения среднего и профессионального образования, демонстрирует возможности адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям [3].

В период «13-й пятилетки» (2016–2020 гг.) система высшего профессионального образования в Китае характеризовалась расширением международного сотрудничества, что выразилось в увеличении числа совместных образовательных программ с участием иностранных компаний (более 400) [4]. Данная тенденция создает благоприятные условия для интернационализации профессиональных колледжей и подготовки высококвалифицированных специалистов со знанием русского языка, востребованных в различных отраслях экономики в контексте реализации инициативы «Пояс и путь».

Как отмечает Ван Сицянь, активная реализация принятой руководством КНР концепции подготовки «мастеров державы и квалифицированных ремесленников» и соответствующей государственной политики, направленной на содействие совместному строительству образовательного проекта «Пояс и путь», способствовала существенному прогрессу в интернационализации профессионального образования [5]. В частности, к концу 2024 года более 20 китайских профессиональных колледжей и университетов установили партнерские отношения с казахстанскими вузами, и 7 из них реализуют программы онлайн-обучения для студентов из Казахстана.

Несмотря на значительные достижения профессиональных колледжей в рассматриваемой китайской провинции, необходимо отметить следующие недостатки образовательной системы.

1. Языковые и культурные различия.

Реализация инициативы «Пояс и путь» охватывает значительное количество стран и регионов, характеризующихся многообразием языковой среды. В постсоветских государствах, где русский язык является официальным или выполняет функцию лингва франка, сотрудничество и взаимодействие не сталкиваются с серьезными языковыми барьерами. Но владение русским языком является фактором, ограничивающим возможности подготовки русскоязычных специалистов в ряде китайских колледжей.

Языковые различия закономерно обуславливают и культурные различия. Несмотря на то, что Россия и пять стран Центральной Азии относятся к русскоязычному пространству, под влиянием различных факторов между ними сохраняются культурные различия, которые необходимо учитывать при интернационализации подготовки русскоязычных специалистов [6]. В связи с этим перед системой высшего профессионального образования Китая стоит задача разработки эффективных подходов к подготовке специалистов, учитывающих языковые, культурные и этнические особенности различных регионов.

2. Недостаточный резерв преподавательского состава и методистов.

В контексте реализации инициативы «Пояс и путь» высшие профессиональные колледжи Китая ориентированы на подготовку междисциплинарных специалистов. Одним из ключевых условий обеспечения высокого качества образования является формирование компетентного международного преподавательского состава. Китай активно развивает международное сотрудничество в сфере профессионального образования, осуществляя обмены опытом и реализовывая совместные проекты с более чем 30 странами и 10 международными организациями в таких областях, как визиты персонала, политические диалоги, межвузовские обмены, техническое обучение, повышение квалификации кадров, строительство колледжей, разработка учебных программ и научные исследования. Министерство образования КНР, используя Комитет Национального фонда обучения за рубежом, осуществляет тщательный отбор преподавателей высших профессиональных колледжей для прохождения стажировок и обмена опытом за рубежом. Существующие образовательные программы и профессиональные стандарты не в полной мере отвечают потребностям в подготовке специалистов, владеющих русским языком и обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для работы в рамках проектов, реализуемых в рамках инициативы «Пояс и путь» [7].

3. Недостаточная осведомленность о международном сотрудничестве в деятельности колледжей.

Рассматриваемый тип учебных заведений играет роль регионального интегратора, поставляющего кадры на рынок труда Ляонина с акцентом на внутренние, а не внешние потребности отраслей промышленности и сферы услуг данной провинции КНР. Поэтому обучение в колледжах Ляонина еще не в полной мере отвечает требованиям инициативы «Пояс и путь» в части подготовки высококвалифицированных русскоязычных специалистов. К числу специфических недостатков относятся отсутствие комплексных программ интернационализации, ориентированных на интеграцию русского языка и профессиональных навыков, а также неэффективность координации между различными ведомствами.

Одной из ключевых проблем является дефицит преподавательских кадров, обладающих как лингвистической, так и профессиональной компетенцией. Большинство преподавателей имеют либо лингвистическое образование (специализация «русский язык»), либо профессиональное образование в определенной области. Однако преподавателей, сочетающих обе эти компетенции, крайне недостаточно. Кроме того, преподаватели с профессиональным образованием часто не обладают достаточным опытом преподавания русского языка, что затрудняет эффективную интеграцию обучения профессиональным навыкам и языковой подготовки.

Профессиональные колледжи в Ляонине играют важную роль в подготовке специалистов, сочетающих знание русского языка и профессиональные навыки. Это способствует развитию международного сотрудничества с русскоязычными странами. Подготовка таких специалистов расширяет возможности трудоустройства выпускников, укрепляет культурные обмены, стимулирует научно-техническое сотрудничество и вносит вклад в развитие образования в рамках инициативы «Пояс и путь».

Таким образом, подготовка высококвалифицированных русскоязычных специалистов международного уровня в профессиональных колледжах Ляонина является стратегически важной задачей, позволяющей выпускникам успешно адаптироваться к требованиям глобального рынка труда. Кроме того, данная подготовка обеспечивает выпускникам широкие перспективы развития, способствует социально-экономическому развитию региона и укреплению позиций колледжа в международном образовательном пространстве. Признавая возможности и вызовы, связанные с подготовкой высококвалифицированных русскоязычных специалистов, предлагаем три стратегии, направленные на повышение эффективности образовательного процесса.

1) Нивелирование языковых барьеров и культурных различий. В целях эффективной подготовки русскоязычных специалистов в профессиональных колледжах Ляонина необходимо использовать комплекс стратегий, направленных на нивелирование языковых и культурных различий и обеспечение успешной адаптации и интеграции студентов в русскоязычную среду. Одним из ключевых элементов является разработка специализированных учебных курсов, ориентированных на углубленное изучение русского языка и профессиональной терминологии, релевантной выбранной студентами профессиональной области. Это позволит повысить уровень владения русским языком в контексте реальной профессиональной деятельности. Важным дополнением к теоретической подготовке является организация полевых практик и программ обмена, предоставляющих студентам возможность знакомства с языком и культурой русскоязычных стран.

Для обеспечения всесторонней подготовки русскоязычных специалистов, профессиональным колледжам рекомендуется расширить образовательную программу за счет включения курсов по русской культуре, охватывающих литературу, искусство, историю и другие аспекты. Кроме того, важным представляется развитие междисциплинарного сотрудничества, позволяющего интегрировать изучение русского языка с различными профессиональными областями, такими как деловая коммуникация на русском языке, научно-технический перевод и др. Подобный комплексный подход способствует формированию специалистов, обладающих не только развитыми профессиональными навыками, но и глубокими лингвокультурными знаниями.

2) Повышение профессионализма преподавателей и расширение их компетенций.

Повышение профессионального уровня преподавателей является ключевым направлением в подготовке специалистов в профессиональных колледжах Ляонина. Систематическое профессиональное обучение и повышение квалификации преподавателей русского языка обеспечивают их осведомленность о последних достижениях в области методики преподавания иностранных языков и современных образовательных технологиях. Важную роль в профессиональном развитии преподавателей играют международные стажировки и участие в международных образовательных проектах, способствующие расширению кругозора и углублению понимания русской культуры.

Ключевым направлением повышения качества преподавания в профессиональных колледжах Ляонина является развитие междисциплинарного сотрудничества, способного значительно повысить профессиональный уровень преподавательского состава и более эффективно удовлетворять потребности в квалифицированных специалистах, владеющих русским языком, для реализации проектов в рамках инициативы «Пояс и путь».

3) Обеспечение международной интеграции и гармонизация образовательных программ. Профессиональным колледжам Ляонина необходимо разработать целостную концепцию развития высшего профессионального образования, основанную на стратегическом планировании и системном подходе. При этом следует учитывать особенности и потребности международного рынка, сохраняя приверженность принципам самостоятельного развития и опираясь на анализ текущей ситуации в регионе. Оптимизация структуры профессионального образования и формирование учебных планов должны осуществляться с учетом как национальных образовательных традиций, так и динамики развития международных отраслей, предполагая перенимание передового опыта и адаптацию лучших мировых практик.

Одной из приоритетных задач профессиональных колледжей Ляонина является формирование концепции перспективного профессионального образования, основанной на глобальной перспективе и системном подходе. При этом необходимо учитывать, как собственный потенциал развития и местные особенности, так и характеристики и потребности международного рынка. В целях оптимизации профессиональной структуры и гармонизации образовательных программ следует сохранять приверженность национальным традициям высшего образования, одновременно адаптируясь к динамично развивающимся международным отраслям и используя лучшие мировые практики. Прежде всего, в целях создания международной образовательной среды необходимо внедрять в учебные планы компоненты, направленные на формирование у студентов глубоких знаний о русской культуре. Включение в образовательную программу русской литературы, истории, искусства и других связанных дисциплин способствует расширению культурного кругозора, повышению осведомленности о России и русскоязычных странах.

Во-вторых, важным направлением деятельности профессиональных колледжей Ляонина является стимулирование активного участия студентов в международных программах обмена и организация языковых обменов в режиме реального времени с носителями русского языка. Подобные мероприятия позволяют студентам не только совершенствовать свои коммуникативные навыки, но и развивать межкультурную компетенцию, что является важным фактором успешной профессиональной деятельности на международной арене.

В-третьих, развитие академического сотрудничества и реализация совместных исследовательских проектов являются эффективными инструментами повышения уровня интернационализации образовательного процесса. Профессиональным колледжам Ляонина рекомендуется налаживать тесные партнерские отношения с российскими университетами и осуществлять совместные исследовательские проекты, обеспечивая студентам доступ к расширенному спектру академических ресурсов. Интеграция международных элементов в образовательный процесс, включая проведение мероприятий по международному обмену и организацию лекций приглашенных зарубежных ученых, создает благоприятную международную образовательную атмосферу и расширяет возможности международного обучения для студентов профессиональных колледжей Ляонина.

В настоящем исследовании, посвящённом актуальной теме повышения эффективности образовательного процесса специалистов, способных активно участвовать в транснациональных проектах и содействовать расширению гуманитарного сотрудничества, был выполнен комплексный анализ состояния, проблем и перспектив подготовки высококвалифицированных русскоязычных специалистов в профессиональных колледжах провинции Ляонин в контексте международной образовательной интеграции, обусловленной реализацией инициативы «Пояс и путь».

По итогам исследования ключевых аспектов, таких как нивелирование языковых барьеров и культурных различий, повышение профессионализма преподавателей и обеспечение международной интеграции, были выработаны конкретные стратегии и рекомендации, направленные на создание благоприятной образовательной среды и повышение качества подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем владения русским языком и востребованными профессиональными компетенциями.

Работа вносит вклад в развитие теоретических представлений об интернационализации профессионального образования и служит основой для последующих исследований в сфере сравнительной педагогики и международной интеграции. Применение предложенных автором педагогических стратегий способно повысить эффективность выпускников профессиональных колледжей, обладающих на достаточном для рынка труда уровне лингвокультурными и профессиональными компетенциями. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований по вопросам лингводидактики и реформ в сфере профессионального образования в китайских провинциях. Особого внимания требует исследование механизмов формирования межкультурной компетенции студентов, а также разработка инструментов оценки эффективности международных образовательных программ.

Библиографический список

1. *Видение и действия по совместному строительству Экономического пояса Шелкового пути и Морского Шелкового пути XXI века*. Министерство коммерции КНР. Available at: http://lb.mofcom.gov.cn/article/jmxw/201504/20150400941645.shtml
2. *Образовательные инициативы по продвижению совместного строительства «Одного пояса, одного пути»*. Уведомление Министерства образования о публикации. Министерство образования КНР. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html
3. Ли Юйхуэй. Исследование опыта высшего профессионального образования России. *Теория педагогики*. 2015; № 31: 52–55.
4. *В Китае насчитывается 11,5 тыс. профессиональных учебных заведений: профессиональное образование вступило в новую стадию качественного развития.* Министерство образования КНР. Available at: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52735/mtbd/202012/t20201209_504266.html
5. Ван Сицянь. Развитие русской языковой культуры и межкультурная коммуникация: Рецензия на книгу «Русская языковая культура и межкультурное общение». *Журнал «Народная Янцзы»*. 2023; № 3: 242–243.
6. Ян Хунцюань, Сяо Юйци. Исследование интернационализации профессионального образования в контексте инициативы «Один пояс, один путь». *Форум профессионального образования*. 2019; № 10: 40–45.
7. Чжоу Юйцзин, Чжан Лиюэ. Трудности и стратегии развития специальности «Русский язык» в профессиональных училищах в рамках инициативы «Пояс и путь». *Информация о мировом образовании*. 2017; № 22: 13–17.

References

1. *Videnie i dejstviya po sovmestnomu stroitel'stvu `Ekonomicheskogo poyasa Shelkovogo puti i Morskogo Shelkovogo puti XXI veka*. Ministerstvo kommercii KNR. Available at: http://lb.mofcom.gov.cn/article/jmxw/201504/20150400941645.shtml
2. *Obrazovatel'nye iniciativy po prodvizheniyu sovmestnogo stroitel'stva "Odnogo poyasa, odnogo puti"*. Uvedomlenie Ministerstva obrazovaniya o publikacii. Ministerstvo obrazovaniya KNR. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html
3. Li Yujhu`ej. Issledovanie opyta vysshego professional'nogo obrazovaniya Rossii. *Teoriya pedagogiki*. 2015; № 31: 52-55.
4. *V Kitae naschityvaetsya 11,5 tys. professional'nyh uchebnyh zavedenij: professional'noe obrazovanie vstupilo v novuyu stadiyu kachestvennogo razvitiya.* Ministerstvo obrazovaniya KNR. Available at: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52735/mtbd/202012/t20201209_504266.html
5. Van Sicyan'. Razvitie russkoj yazykovoj kul'tury i mezhkul'turnaya kommunikaciya: Recenziya na knigu «Russkaya yazykovaya kul'tura i mezhkul'turnoe obschenie». *Zhurnal «Narodnaya Yanczy»*. 2023; № 3: 242-243.
6. Yan Huncyuan', Syao Yujci. Issledovanie internacionalizacii professional'nogo obrazovaniya v kontekste iniciativy «Odin poyas, odin put'». *Forum professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 10: 40-45.
7. Chzhou Yujczin, Chzhan Liyu`e. Trudnosti i strategii razvitiya special'nosti «Russkij yazyk» v professional'nyh uchilischah v ramkah iniciativy «Poyas i put'». *Informaciya o mirovom obrazovanii*. 2017; № 22: 13-17.

Статья поступила в редакцию 04.04.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-99-101

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia); senior teacher, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ADAPTATION FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LANGUAGE UNIVERSITY IN FSES 3++ CONDITION. The article is devoted to the problem of adapting massive open online courses for teaching foreign languages in non-language universities in the context of the requirements of FSES 3++. The article considers the role of MOOCs as a tool to form professional and communicative competence corresponding to the universal competence UK-4. The author analyses the didactic potential of online courses, their compliance with the standards of level education, as well as practical aspects of integration into the learning process: methods of student motivation, technical support and personalisation of learning. Based on theoretical and empirical research, a model of MOOC adaptation is proposed, combining modular online resources with project assignments and interdisciplinary approach. The results include method-

ological recommendations for synchronising MOOCs with academic programmes, a system of student incentives and perspectives for using hybrid formats in other disciplines. The study demonstrates that proper integration of MOOCs contributes to improving the quality of foreign language training, reinforcing the practice-oriented nature of education in line with the current challenges of globalisation.

Key words: **MOOC, professional foreign language competence, universal competences, blended learning, digital pedagogy, student motivation, subject-language integration, hybrid educational models**

***А.Д. Зубков**, ст. преп., Новосибирский государственный университета экономики и управления, ст. преп., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

АДАПТАЦИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++

Статья посвящена проблеме адаптации массовых открытых онлайн-курсов для обучения иностранным языкам в неязыковых вузах в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта 3++. Рассматривается роль массовых открытых онлайн-курсов как инструмента формирования профессионально-коммуникативной компетентности, соответствующей универсальной компетенции УК-4. Автор анализирует дидактический потенциал онлайн-курсов, их соответствие стандартам уровневого образования, а также практические аспекты интеграции в учебный процесс: методы мотивации студентов, техническое сопровождение и персонализацию обучения. На основе теоретического и эмпирического исследования предложена модель адаптации массовых открытых онлайн-курсов, сочетающая модульные онлайн-ресурсы с проектными заданиями и междисциплинарным подходом. Результаты работы включают методические рекомендации по синхронизации массовых открытых онлайн-курсов с академическими программами, систему стимулирования учащихся и перспективы использования гибридных форматов в других дисциплинах. Исследование демонстрирует, что грамотная интеграция массовых открытых онлайн-курсов способствует повышению качества иноязычной подготовки, усиливая практико-ориентированность образования в соответствии с современными вызовами глобализации.

Ключевые слова: **массовые открытые онлайн-курсы, профессиональная иноязычная компетентность, универсальные компетенции, смешанное обучение, цифровая педагогика, мотивация студентов, предметно-языковая интеграция, гибридные образовательные модели**

The relevance of the research topic is determined by the increasing role of foreign languages in the professional training of students of non-linguistic universities. In the context of globalisation, graduates of technical, economic and medical specialties face the need to interact in an international environment, which requires not only language knowledge, but also the ability to apply it in a professional context. Massive Open Online Courses (MOOCs) are becoming a promising tool to address these challenges due to their accessibility, flexibility and diversity of content. However, their integration into the educational process requires adaptation to the requirements of the third generation federal state educational standards (FSES 3++), which emphasise the formation of professional and communicative competence. In particular, the universal competence UC-4 implies the graduates' ability to communicate in a foreign language, including preparation of documents and participation in negotiations, which poses a challenge for universities to rethink traditional approaches to teaching.

The aim is to study possibilities of adapting MOOCs for effective foreign language teaching at non-language universities within the framework of the requirements of FSES 3++. The objectives of the work include not only analysing the compliance of the content of online courses with the standards, but also developing practical mechanisms for their implementation in the curricula. This includes assessing the methodological potential of MOOCs, identifying barriers related to student motivation. The object is the EFL process in non-language universities in the conditions of implementation of FSES 3++. The subject is the adaptation of MOOCs for the formation of students' professional-communicative competence.

The methods of the study are based on three key approaches. The first one involves theoretical analysis of normative documents regulating the implementation of FSES 3++ with a focus on the requirements for foreign language training. The second one is aimed at comparative analysis of existing MOOCs in foreign languages, including assessment of their structure, content and compliance with professional standards. The third approach focuses on evaluating the effectiveness of integrating online courses into the teaching process of non-language universities through monitoring students' academic performance and collecting feedback from teachers. The integrated application of these methods makes it possible to identify both the potential and limitations of using MOOCs in the context of modern educational standards. Scientific novelty consists in defining the criteria for selecting MOOCs in accordance with FSES 3++, justifying the model of blended learning, and identifying the barriers of motivation when using MOOCs in non-language universities. Theoretical significance lies in the expansion of ideas about the didactic potential of MOOCs in the context of professional education. Practical significance is expressed in the development of methodological recommendations for the integration of MOOCs into the curricula of non-language universities, and the proposal of a system of incentives for students.

MOOCs are educational programmes accessible to an unlimited number of participants through digital platforms. The main advantage of MOOCs in the context of foreign language learning is the possibility of providing a variety of materials – from video lessons to interactive exercises – that can be adapted to individual learners' needs [1; 2]. However, there are limitations to their use: the lack of personalised feedback from the teacher hampers the development of oral and written skills and reduces the effectiveness of communicative competence, which is particularly critical in professional environments [3].

Turning to the requirements of FSES 3++, it should be noted that the standard actualises the task of forming the universal competence UC-4, which implies mastery of business communication in a foreign language [4]. This implies not only knowledge of grammar and vocabulary, but also the ability to apply them in professional scenarios. An important aspect of the standard is the principle of level education, which requires differentiation of education depending on the initial preparation of students. The integration of foreign language competence into the curricula of non-linguistic universities should provide a synthesis of language and subject knowledge, which is manifested in the development of courses that combine industry specifics with communicative practices. For example, for engineers the emphasis is on technical documentation, and for economists on financial vocabulary and negotiation cases.

Foreign language teaching in a non-language university has a pronounced professional orientation, which fundamentally distinguishes it from the programmes of linguistic faculties [5]. The courses are designed taking into account the specifics of students' future activities: for example, for future engineers the emphasis is on technical terminology, reading drawings and standards, and for medical professionals – on vocabulary related to clinical research and communication with patients. This approach requires careful selection of content that should not only develop general language skills, but also build the ability to work with professional sources – scientific articles, patents, equipment manuals. Another key feature is subject-competence integration, which implies the synthesis of language learning with the mastering of professional disciplines [6]. This is expressed in the creation of interdisciplinary tasks, where the foreign language becomes a tool for solving profile tasks. Such integration makes it possible to overcome the gap between theoretical knowledge and its practical application, which meets the requirements of FSES 3++ to the formation of universal and professional competences.

The integration of massive open online courses into the teaching process of a non-language university requires a systematic approach that takes into account both the specifics of the discipline and the requirements of FSES 3++. One of the key methods is the use of MOOC modules as a supplement to the main academic courses [7]. For example, when studying the discipline 'International Economic Relations' students can take modules from the course 'Business English' on the Coursera platform in parallel, which allows to deepen their understanding of professional vocabulary through the context of real cases.

An important element of adaptation is the development of a system of tasks aimed at overcoming typical language difficulties [8]. This includes exercises for translating highly specialised texts, analysing video interviews with industry experts, or preparing presentations using terminology learned in the MOOCs. For example, future IT specialists can perform tasks on commenting code fragments in English, which simultaneously develops both technical and communicative competences. To enhance efficiency, such assignments are linked to project activities: students work in groups to create multilingual software instructions, which stimulates cross-disciplinary interaction.

Personalisation of learning is achieved by allowing students to choose the level of complexity of MOOC materials [9]. This is especially relevant when the language background of the audience is heterogeneous. Platforms with adaptive content, such as edX or OpenEdu, allow this process to be automated by offering tests to determine level and then recommend modules. For example, a chemistry student with an advanced language level can immediately start analysing scientific articles in English, while a beginner focuses on learning terms from glossaries.

One of the key problems in the implementation of MOOCs in non-linguistic institution is the low motivation of students due to the independent nature of learning materials. Many students, especially in the initial stages, find it difficult to organise themselves: the lack of strict deadlines and direct supervision by the teacher leads to a decrease in engagement [10]. To overcome these barriers, incentivisation strategies

such as the inclusion of MOOC completion in the points system are used. For example, completion of a Business English module can add additional points to the final grade in the discipline, creating a direct link between language training and academic success. Platform certificates are an important motivator, which not only confirm competences but also add value to a student's portfolio.

Technical support plays an equally important role in the successful adaptation of MOOCs. The instructor here acts not only as a content expert, but also as a navigator in the digital environment. Their tasks include teaching students how to use the functionality of the platforms: from registration to the use of interactive tools such as forums or assignment checking systems. For example, introductory classes include master classes on how to create personal accounts on Coursera or edX and how to deal with common mistakes when uploading materials. For prompt response, support chats are set up where students can ask questions in real time. In addition, the instructor adapts MOOC materials to the local infrastructure: if the platform requires high internet speeds, some of the content is duplicated as text files or audio recordings. This ensures the inclusiveness of learning, allowing even students whose technical capabilities are limited to be involved.

As for the conclusion the analysis of the results points the fact that adapted massive open online courses have a significant potential for improving the quality of foreign language teaching at non-language universities. Their effectiveness is confirmed by the possibility to combine the flexibility of digital formats with professional orientation, which meets the key requirements of FSES 3++. The research conducted in the article has largely achieved the stated aims and objectives. In particular, the integration of MOOCs makes it possible to form the universal competence UC-4, focusing on business communication, work with documentation and participation in international projects. The analysis of course content has revealed their compliance with the principles of level education, where students can master the material depending on their initial training, as well as integrate language skills into profile disciplines. However, the success of implementation depends on the systematic approach: combining online modules with classroom work, development of assessment criteria and continuous methodological support. As recommendations, it is suggested to create inter-university MOOC integration programmes that would include algorithms for course selection, methods of their adaptation to industry standards and mechanisms of interaction with platform providers. For example, for engineering specialities it is advisable to develop templates for synchronisation of MOOCs in Technical English with disciplines such as 'Resistance of Materials'. To increase student motivation, an incentive system combining academic points, micro-credits and project formats is needed.

The study can be useful for teachers of foreign languages at non-language universities for updating teaching methods, integrating digital resources and strengthening the professional orientation of courses; for educational managers when designing curricula that comply with FSES 3++; for MOOC developers to adapt content to the needs of specific specialties (engineering, medicine, economics) and to increase the practical value of courses. The results of the research can be applied in the educational process of non-linguistic universities for the integration of MOOCs into disciplines such as 'Foreign Language for Professional Purposes', 'Business Communication', as well as in Master's and PhD programmes, in the development of FSES 4.0 – as a basis for the formation of requirements for digital competencies and the use of online resources.

Prospects for further research are related to deepening the understanding of cultural aspects of MOOC use. In addition, the development of hybrid learning models for other disciplines – from programming to biotechnology – where foreign language is a tool for mastering profile content is becoming an urgent task. This opens up opportunities for the creation of interdisciplinary platforms that integrate MOOCs in languages and specialised subjects into unified educational trajectories.

Библиографический список

1. Кодрле С.В. Цифровые медиа как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции и универсальных умений студентов неязыковых вузов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 1: 44–50.
2. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
3. Зубков А.Д., Сыроквашин М.М. Феномен «перевёрнутого класса» в обучении иностранным языкам в вузе. *Мир педагогики и психологии*. 2025; № 03: 153–160.
4. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1 (53): 107–111.
5. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 6-1: 6.
6. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
7. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431–439.
8. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
9. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
10. Зубков А.Д., Сыроквашин М.М. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы. *Мир педагогики и психологии*. 2025; № 03: 102–111.

References

1. Kodrle S.V. Cifrovye media kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii i universal'nyh umenij studentov neyazykovyh vuzov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 1: 44-50.
2. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
3. Zubkov A.D., Syrokvashin M.M. Fenomen «perevernutogo klassa» v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2025; № 03: 153-160.
4. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 107-111.
5. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
6. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
7. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431-439.
8. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
9. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
10. Zubkov A.D., Syrokvashin M.M. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku v vuze: slozhnosti i perspektivy. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2025; № 03: 102-111.

Статья поступила в редакцию 05.04.25

УДК 379.835 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-101-104

***Kovylov A.A.**, methodologist, Department of Support and Development of Specialists in the Field of Education, Moscow Center for Educational Practices; postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: a.kovylov@yandex.ru*

ORGANIZATION OF COLLECTIVE ACTIVITY OF TEENAGERS IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP. The author of the article considers ways to organize collective activities of adolescents in a children's health camp. Based on the presented historiographic material of a scientific and pedagogical nature related to a review of the best practices in the domestic education system, the author considers issues related to the organization of a prosocial space for children. The suburban health center is considered as an environment where it is possible to implement educational practices for the formation of a team of children and adolescents to preserve the traditional values of the past and new development trends in the format of modernity. The possibility of implementing the necessary set of measures, which has undergone pedagogical reconstruction, which can act as a foundation in the formation of life guidelines for adolescents resting in the camp, has been analyzed. Throughout the camp shift, children unite in detachments, most often, according to the age principle in this direction, within the framework of detachment work. The author of the article proposes those types of work that contribute to forming of a team in the context of a modern regulatory framework for extracurricular environment.

Key words: **children's health camp, pedagogical idea, children's recreation program, collective activity, prosocial behavior, self-management, pedagogical reconstruction**

***А.А. Ковылов**, методист отдела поддержки и развития специалистов в сфере воспитания, ГБОУ ДПО «Московский центр воспитательных практик», аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: a.kovylov@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Автором статьи рассмотрены особенности организации коллективной деятельности подростков в детском оздоровительном лагере. На основе представленного историографического материала научно-педагогического характера, связанного с обзором лучших практик в отечественной системе воспитания, автором рассматриваются вопросы, связанные с организацией просоциального пространства для детей. Загородный оздоровительный центр рассматривается как среда, где возможна реализация воспитательных практик формирования коллектива детей и подростков для сохранения традиционных ценностей прошлого и новых тенденций развития в формате современности. Проанализирована возможность реализовать необходимый комплекс мероприятий, подвергшийся педагогической реконструкции, который может выступить фундаментом в формировании жизненных ориентиров для подростков, отдыхающих в лагере. Автором статьи предложены те виды работы, которые способствуют формированию коллектива в условиях современной нормативной базы для внеучебной образовательной среды, в которой пребывает подросток в оздоровительном лагере.

Ключевые слова: **детский оздоровительный лагерь, педагогическая идея, программа детского отдыха, коллективная деятельность, просоциальное поведение, самоуправление, педагогическая реконструкция**

Проблеме воспитания подрастающего поколения российских граждан в последнее время уделяется достаточно большое внимание. В этой связи особую актуальность приобретает педагогическое прозорливое предупреждение Д.И. Менделеева о том, что могут наступить времена, когда многие формы жизни будут новыми, а формы образования так обветшают, что будет необходимо задуматься об их усовершенствовании. И с этим трудно не согласиться. Можно только дополнить, что необходимо скорректировать систему обучения и воспитания, вспомнив лучшие российские практики и адаптировав их к новым условиям. Учитывая основные тенденции в развитии современной системы образования, следует отметить, что доминанты в ней представлены по-разному. В учебной деятельности процесс воспитания является сопровождающим компонентом, во внеучебной деятельности воспитание занимает лидирующие позиции.

Согласно распоряжению Министерства Просвещения Российской Федерации № Р-160 от 29.08.2024: 2025 год объявлен годом детского отдыха в системе образования [1]. Детский оздоровительный лагерь – это уникальное воспитательное пространство, значение которого сложно переоценить в жизни детей и подростков. Для него еще одним важным нормативным документом является Федеральный закон № 543-ФЗ от 28 февраля 2024 года, который подразумевает введение обязательных рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы в условиях детских лагерей. Таким образом, актуальность темы обоснована тем, что в современных организационно-управленческих условиях внеучебной деятельности детей и подростков в загородных оздоровительных лагерях приоритетным направлением является понимание значимости коллективной деятельности и готовности педагогов, воспитателей, специалистов к работе по реализации новых программ по воспитанию, организации досуга, а также к разработке и апробации таких программ.

В рамках организованных оздоровительных смен, как правило, реализуется отрядная форма работы, в ходе которой происходит формирование временного детского коллектива (ВДК). На протяжении всей смены ребенок является частью коллектива, что помогает развивать все виды социальной, просоциальной деятельности, что помогает предотвращать проявление деструктивного индивидуализма в раннем и подростковом возрасте.

Целью исследования является: определение доказательной базы для обоснования важности педагогического постулата о том, что условия формирования коллектива детей и подростков в загородных оздоровительных центрах оттачиваются через апробацию современных коллективных воспитательных практик.

Данная цель достижима при решении определенных задач. Среди них: изучить особенности формирования детского коллектива, условия формирования коллективной деятельности в детских оздоровительных центрах; проанализировать наиболее результативные формы организации работы в период внеучебной деятельности с детьми и подростками в условиях необходимости реконструкции лучших вне учебных практик.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором выявлены условия, при которых современные нормативные требования по организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков получают не только возможность обоснованности действий, но и к ним подобран педагогический инструментарий практического характера, который обеспечивает достижение положительных результатов в организации коллективной деятельности.

Теоретическая значимость представлена проделанной автором статьи работой, связанной с системным анализом и выделением приоритетных позиций в историческом наследии педагогических исследований в области воспитания, применимым к условиям досуговой внеучебной деятельности, в том числе и коллективного характера.

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты исследования уже используются творческой группой Московского центра воспитательных практик при создании программы развития детского оздоровительного лагеря с учетом основных аспектов коллективной деятельности в условиях современной системы воспитания. Данный опыт планируется тиражировать в аналогичных образовательных организациях и в оздоровительных центрах детей и подростков.

Принимая во внимание важность формирования детского коллектива в условиях внеучебной деятельности в период отдыха в загородных центрах, необходимо представлять происхождение, становление, развитие педагогических идей, имеющих значение для этого процесса. Коллективизм – это явление, связанное с обществом, социальной сферой жизни человека. Сильный коллектив, готовый к работе в единой команде, способен осознанно выполнять и поддерживать основные морально-этические, гражданские и патриотические основы современного общества. Иными словами, все то, на что обращается внимание во всех федеральных и региональных программах по воспитанию детей и молодежи.

Формирование коллективной деятельности детей и подростков опирается на работы основоположников развивающего обучения в российском образовании, которые продолжали исследования Жана Пиаже. Именно ему принадлежит концепция возрастных этапов, влияющих на создание ситуаций в детских коллективах, требующая активного обучения, зависящая от внешних условий и уровня развития ребенка [2].

Обратимся к педагогическому наследию ученого-энциклопедиста Д.И. Менделеева, который считал, что в процессе воспитания необходимо брать судьбу воспитанника в свои руки, посвящать большую часть своего времени детям, приучать детей ценить образование, прививать уважение к труду. Эти качества лучше всего формируются не только индивидуально, но и в коллективе. Педагогам необходимо замечать талант, учить добиваться целей и верить детям, которые в ответ научатся доверять *коллективу* наставников [3]. Идеи педагогического завещания нашли продолжение в работах А.К. Дусавицкого, в коллективной монографии Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской «Педагогика понимания». Авторы дают определение педагогического хронотипа как пространственно-временных рамок взаимодействия участников образовательного процесса, составной частью которого является воспитание в условиях коллектива [4].

Коллективную деятельность детей рассматривали в своих работах такие ученые, как: Лутошкин А.Н., Иванов И.П., Крупская Н.К., Макаренко А.С., Байбородова Л.В., Попова С.В.

Н.К. Крупская определяла коллектив как способ развития для ребенка, особое внимание уделялось созданию условий единства. А.С. Макаренко, в свою очередь, выделял коллектив как форму социума, которая имеет общие идеи, где развито сотрудничество и взаимопомощь.

«Для государства на сегодняшний день одной из приоритетных задач является воспитание социально активного человека. Подростки – будущие полноценные члены общества, именно от них будет зависеть развитие нашей страны, поэтому в подростковой среде необходимо осуществлять воспитание социально активного человека, ответственного не только за себя, но и за других» [5].

Организация досуга детей и их вовлеченности в деятельность коллектива лагеря реализуется в соответствии с программой детского отдыха. Программа является методической разработкой, состоящей из: цели, задач, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, игровой модели, образовательных модулей, предполагаемых результатов, а также плана-сетки мероприятий для реализации. Такой формат методического конструктора способен организовать коллективную деятельность детей и подростков.

В рамках работы с временным детским коллективом педагогами планируется деятельность, которая формируется исходя из педагогической цели. Она, в свою очередь, обозначена целью программы детского отдыха, а также воспитательными задачами, которые в нее заложены. Многие из современных форм воспитательной работы можно организовать посредством коллективной деятельности.

Советский педагог И.П. Иванов в своих работах показал методику коллективного творческого дела (КТД). Методика подразумевает совместную деятельность детей и взрослых. Данная форма работы направлена на развитие способностей детей и формирование коллектива. В работе «Энциклопедия коллективных творческих дел» И.П. Иванов выделял несколько видов КТД: «Познавательные дела, трудовые дела, художественные дела, спортивные дела, экологические дела, досуговые дела» [6]. В настоящее время методику КТД активно используют в детских оздоровительных лагерях России в связи с ее многогранными возможностями. С.Л. Соловейчик в своих трудах отмечал: «В совместном творчестве между детьми и взрослыми само собою устанавливается подлинное равенство, идет духовное общение» [7]. В проводимом исследовании, связанном с важностью работы по формированию детского коллектива, особого внимания

заслуживает наше изучение опыта работы Всероссийских оздоровительных центров, к которым относится «Орленок».

Исследование позволило констатировать факт, что в процессе организации и содержания форм коллективной работы с детьми и подростками немаловажную роль играют всероссийские методические центры, расположенные во Всероссийских детских центрах «Океан», «Орленок», «Артек». Руководитель ВДЦ «Орленок» А.В. Джеус большое внимание уделяет методическому сопровождению коллективной досуговой деятельности детей и подростков, которая имеет статус образовательных программ отряда, дружины и всего Центра. Но наше исследование по формированию коллективной работы показывает, что опыт работы всероссийских здравниц не имеет достаточного тиражирования в педагогическом сообществе. Но именно такие центры продолжают практическое применение педагогического наследия коллективных форм работы с детьми и молодежью С.Л. Соловейчика и И.П. Иванова. Одним из аспектов такой работы является подготовка педагогического состава воспитателей и вожатых к актуальным, востребованным формам коллективной работы. Многие из них имеют инновационный характер. У всякой инновации есть базовые основы. Пропедевтической основой такой работы являются как минимум два постулата. Первый принадлежит Д.И. Менделееву, который утверждал, что любовь к делу может сделать черствый хлеб мягким. Второй нами взят у С.Л. Соловейчика, который свои педагогические работы начинал словами о том, что учатся с удовольствием там, где с удовольствием учат.

Для коллективной деятельности необходим лидер-организатор, которого отличает самоорганизованность, самостоятельность, общительность, ответственность за себя и за коллектив, изобретательность, помогающая создавать новое, терпимость к недостаткам других. Ход нашего исследования базируется на наблюдении, анализе и апробации лучших коллективных практик в период мероприятий по обмену опытом работы в центральных регионах России, городах Москва и Санкт-Петербург. Это позволяет сделать вывод о том, что у членов педагогического коллектива при условии командой работы единомышленников должны быть опытные методисты-наставники, способные обеспечить своевременное теоретическое и практическое обучение коллег. Наше исследование в области коллективных форм воспитательной, учебной и особенно внеучебной деятельности позволяет утверждать, что обучающие программы в условиях реконструкции лучших традиций отечественной системы коллективного воспитания должны быть не только для детей и подростков, но и для педагогов. Наиболее востребованными программами курсов повышения квалификации для педагогов загородных центров отдыха должны быть программы делового лидерства, организаторов-эрудитов, организаторов-инициатив, которые ведут за собой коллективы детей и подростков в заданном государством направлении.

Педагоги, работающие по направлению формирования коллективных видов деятельности, должны отличаться достаточно большим количеством компетенций, которые формируются не теоретическим курсом, а практической деятельностью. Одна из таких методик прошла апробацию в ходе нашего исследования. Этой методикой, которая проверяет готовность педагогов к работе с детьми и подростками, является обучение на опыте. Педагоги-практики в соответствии с данной методикой могут дать объективную самооценку и определить перспективный план профессионального обучения различным формам коллективной деятельности. В числе важных профессиональных компетенций педагогов должна быть готовность к работе в условиях просоциального поведения и ассертивности современных детей [8]. Мы убеждены и это подкреплено опытом нашей работы, что без преодоления имеющей место агрессивности части подростков, их неумения слышать и слушать сверстников и педагогов, а также не редко встречающейся заниженной самооценки невозможна организация деятельности в коллективе. Поэтому нами отмечается еще одна проблема, которую необходимо рассмотреть в контексте организации коллективной деятельности во внеучебное время с детьми и подростками. Она связана с тем, что в период отдыха детей любая игровая деятельность должна быть с элементами социального развития в условиях коллектива. Нами проанализирован опыт работы педагога А.Н. Лутошкина (табл. 1).

Данная работа, на наш взгляд, может получить следующее развитие. Любая организация коллективной деятельности в форме перспективного плана, программы должна развиваться по следующему алгоритму: миссия; цель; ожидаемый результат; генеральная идея; нормы и параметры деятельности; корректировка; ресурсное обеспечение; контроль.

В рамках каждой стадии педагоги реализуют комплекс мероприятий, который помогает формированию коллектива с учетом возможностей просоциального поведения и ассертивности.

Таблица 1

Стадии формирования временного детского коллектива и особенности каждой стадии по А.Н. Лутошкину [9]

Стадия формирования коллектива	*Особенности стадии*
Песчаная россыпь	Участники ВДК не знакомы между собой, отсутствие связей между участниками, четкой структуры, ярко выраженного лидера
Мягкая глина	Формирование дисциплины коллектива, поиск форматов совместной деятельности, закрепление знакомства
Мерцающий маяк	Проявляется инициатива со стороны участников по организации деятельности, появляется лидер. Возможно появление конфликтов
Алый парус	Происходит укрепление коллектива, сложно воспринимаются поражения, возникает чувство ответственности за результат работы коллектива
Горящий факел	Коллектив на пике своего развития. Есть место дружбе и взаимной поддержке

Проведенное исследование показывает, что немаловажную роль в обозначенном направлении играет возможность использовать ресурс детского самоуправления, который можно условно разделить на 3 вида:

– временные коллективы: творческая группа, которая готовит выступление;

– постоянные: совет отряда, клубы по интересам;

– высшие: коллегиальный орган самоуправления на уровне всего лагеря.

Органы самоуправления эффективны только тогда, когда функционируют на протяжении всей смены, а дети, постоянно выполняя различные задачи, развивают навыки и учатся самостоятельности и активной работе в коллективе. Особый акцент данному процессу придает просоциальная практика поведения в условиях загородного центра отдыха. Гражданская позиция, патриотическое отношение к историческому наследию страны могут формироваться исключительно в атмосфере коллективной и индивидуальной ответственности. Подрастающее поколение необходимо вернуть в зону сопереживания, понимания значимости всех и каждого. В этой связи можно утверждать, что наступило время для педагогической реконструкции коллективной системы воспитания.

Анализ педагогического наследия российских ученых в области коллективного воспитания позволил автору статьи выявить основные идеи, которые находятся в зоне корреляции с современными нормативными документами. Детальный разбор исследований за достаточно длительный временной отрезок дает автору возможность констатировать факт, что коллективная деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря должна занимать большую часть времени детей и подростков. Временный коллектив в условиях внеучебной деятельности прежде всего формируется в условиях коллективной социокультурной среды, которая влияет на детей. Особый акцент данному процессу придает просоциальная практика поведения в условиях загородного центра отдыха, в формате которой используется конструкторы коллективной деятельности корифеев отечественной педагогики. Данная среда формируется в ходе профессиональной деятельности педагогов, воспитателей и вожатых, которые готовятся к реализации комплекса наиболее значимых мероприятий, помогающих формировать коллектив подростков. Подготовка к их организации и содержанию требует повышения квалификации для педагогов, их готовности к работе в новых условиях. В этой связи программы детского оздоровительного и социокультурного отдыха включают в себя разноплановые мероприятия, которые способствуют развитию детского коллектива. Но, как показала практика, основной и наиболее результативной формой является коллективная творческая деятельность.

Таким образом, цель исследования достигнута. Разработан педагогический инструментарий практического характера, который обеспечивает достижение положительных результатов в организации коллективной деятельности детей и подростков, что составляет научную новизну данной работы.

Рассмотренная тема об организации коллективной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря достаточно перспективна для дальнейшего исследования, так как требует постоянной корректировки методического обеспечения содержания работы педагогического коллектива в соответствии с вызовами времени.

Библиографический список

1. *Об объявлении 2025 года Годом детского отдыха в системе образования.* Распоряжение Минпросвещения России от 29.08.2024 № Р-160. Москва, 2024.
2. Пиаже Ж. *Психология интеллекта*. Москва: Питер, 2003.
3. Менделеев Д.И. *Сочинения. Народное просвещение и высшее образование.* Москва: Книга по требованию, 2024; Т. 23.
4. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. *Педагогика понимания.* Москва: Дрофа, 2007.
5. Ковылов А.А., Долматов Н.А. Мобильное приложение как инструмент мотивации детей и подростков к общественно-полезной деятельности Актуальные проблемы развития туризма: материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва: РУС «ГЦОЛИФК», 2023: 48–53.
6. Иванов И.П. *Энциклопедия коллективных творческих дел.* Москва: Педагогика, 1989.
7. Соловейчик С.Л. *Воспитание по Иванову*. Москва: Педагогика, 1989.

8. Кульчейко О.В. Пропедевтические практики в условиях просоциального поведения в образовании. *Мир культуры, науки, образования*. 2024; № 6 (119): 223–225.
9. Лутошкин А.Н. *Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы*. Москва: Просвещение, 1986.

References

1. *Ob ob`yavlenii 2025 goda Godom detskogo otdyha v sisteme obrazovaniya.* Rasporyazhenie Minprosvescheniya Rossii ot 29.08.2024 № R-160. Moskva, 2024.
2. Piazhe Zh. *Psihologiya intellekta*. Moskva: Piter, 2003.
3. Mendeleev D.I. *Sochineniya. Narodnoe prosveschenie i vysshee obrazovanie*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2024; T. 23.
4. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. *Pedagogika ponimaniya.* Moskva: Drofa, 2007.
5. Kovylov A.A., Dolmatov N.A. Mobil'noe prilozhenie kak instrument motivacii detej i podrostkov k obschestvenno-poleznoj deyatel'nosti Aktual'nye problemy razvitiya turizma: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: RUS «GCOLIFK», 2023: 48-53.
6. Ivanov I.P. *`Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del*. Moskva: Pedagogika, 1989.
7. Solovejchik S.L. *Vospitanie po Ivanovu*. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Kul'chejko O.V. Propedevticheskie praktiki v usloviyah prosocial'nogo povedeniya v obrazovanii. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2024; № 6 (119): 223-225.
9. Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboj: Starsheklassnikam ob osnovah organizatorskoj raboty*. Moskva: Prosveschenie, 1986.

Статья поступила в редакцию 05.04.25

УДК 37.018.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-104-106

Kulikovskaya I.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Preschool Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru*
Brezhnev G.R.*, postgraduate, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: gbrezhnev@sfedu.ru*

MEDIA CREATIVITY IN EDUCATION: THE EVOLUTION OF CREATIVITY IN THE DIGITAL TECHNOLOGY ERA. This study examines the evolution of the "media creativity" concept within the context of the digital transformation of education. It addresses the increasing need to develop the creative potential of students in general education schools. It identifies a gap between societal trends toward digitization and a limited understanding of methods for effectively cultivating media creativity among learners. The research aims at exploring technologies that facilitate the development of media creativity in students. Through a review of technological, sociocultural, and pedagogical aspects, the study synthesizes the key concepts related to media creativity. It integrates perspectives focusing on the creative process, student development, and pedagogical methods. The paper reveals the impact of digital technologies and media on fostering students' creative potential. It explores the connections between media creativity, digital competencies, and personality development, highlighting factors for modernization and proposing ideas for practical application. It concludes that media creativity aligns with state priorities and trends in scientific research. This work contributes to the theory of creativity in the field of media and offers recommendations for integrating innovative practices into the educational space, teacher training programs, and professional development initiatives.

Key words: **media creativity, creativity, digital technologies, students, digital transformation, personality development, digital competencies**

И.Э. Куликовская, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. дошкольного образования, ФГАОУ «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru*
Г.Р. Брежнев, *аспирант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: gbrezhnev@sfedu.ru*

МЕДИАТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ЭВОЛЮЦИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В исследовании рассматривается эволюция концепта «медиатворчество» в контексте цифровой трансформации образования. В статье рассмотрена растущая потребность в развитии творческого потенциала обучающихся общеобразовательных школ. Выявлен разрыв между тенденциями цифровизации в обществе и ограниченным пониманием методов эффективного развития медиатворчества у обучающихся. Целью статьи является изучение проблемы развития медиатворчества у обучающихся. Посредством обзора технологических, социокультурных и педагогических аспектов исследование синтезирует ключевые концепции, связанные с медиакреативностью. Оно объединяет точки зрения, фокусирующиеся на творческом процессе, развитии учащихся и методах обучения. В статье раскрывается влияние цифровых технологий и медиа на развитие творческого потенциала обучающихся. Исследуются связи между медиа-креативностью, цифровыми компетенциями и развитием личности, выделяются факторы модернизации, предлагаются идеи для практического применения. Делается вывод о том, что креативность в сфере медиа отвечает приоритетам государства и трендам научных исследований. Представленная работа вносит вклад в теорию креативности в сфере медиа и предлагает рекомендации по интеграции инновационных практик в образовательное пространство, в программы подготовки учителей и повышения квалификации.

Ключевые слова: **медиатворчество, креативность, цифровые технологии, обучающиеся, цифровая трансформация, развитие личности, цифровые компетенции**

Актуальность. Современные тенденции связаны с цифровизацией общества и необходимостью развития творческого потенциала обучающихся. Данные приоритеты отражены в национальных целях Российской Федерации, а именно: цифровая трансформация и создание возможностей для самореализации и развития талантов, закреплённых в стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [1]. В соответствии с данным документом, одной из ключевых задач является поэтапное обновление федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, что свидетельствует о необходимости модернизации существующих образовательных стандартов. На многих дискуссионных площадках по совершенствованию системы образования отмечается интенсивное внедрение технологий искусственного интеллекта в различные сферы общественной жизни и ускоренное развитие технологического прогресса в целом. Нами проведено исследование перспектив развития медиатворчества обучающихся с использованием нейронных сетей, творческой одарённости детей в информационном образовательном пространстве [2; 3].

Медиатворчество становится доступным для широкой аудитории и превращается в инструмент самовыражения, социальной активности и гражданского участия. Вопросы медиадискурса и киберсоциализации исследуются в статье А.И. Ацута [4]. Медиаобразование через медиатворчество раскрывает инновационные аспекты медиаобразования, в том числе через призму конкурса «Я – блогер» [5]. Информационно-коммуникационные средства для создания и потребления определённого содержания в пространстве медиапрактик рассматривается И.Я. Мурзиной и Н.А. Симбирцевой [6]. Современному обществу требуются специалисты нового типа, обладающие компетенциями в области цифровых технологий, готовые к решению нестандартных проблем, способные учиться в течение всей жизни и творчески подходить к использованию цифровых инструментов. Подготовка таких специалистов начинается ещё в дошкольном образовании и в общеобразовательной школе. В связи с этим мы осуществляем поиск методов модернизации образования в соответствии с современными трендами развития науки и общества.

Актуальность исследуемой проблемы позволяет сформулировать понятийный аппарат. Нами выявлено основное противоречие между современными трендами цифровизации и недостаточными научными данными о технологиях развития медиатворчества у обучающихся. Объектом нашего исследования выступает процесс развития креативности как личностного качества обучающихся.

Цель работы: исследование проблемы развития медиатворчества обучающихся общеобразовательных организаций. Задачами исследования являются: изучение эволюции концепции «медиатворчества» в контексте цифровой трансформации образования; определение специфических особенностей медиатворчества в рамках педагогической науки; изучение влияния медиатворчества на личностное развитие обучающихся.

Научная новизна: представлен обзор эволюции концепта «медиатворчество» с точки зрения технологий, социокультурных и педагогических аспектов; исследование объединяет три ключевые концепции медиатворчества (как общего творческого процесса, как проявления у обучающихся и как педагогического

подхода для учителей) в единую систему; раскрыто влияние цифровых технологий на развитие творческого потенциала обучающихся; установлены связи между творческим подходом и медиа, цифровыми компетенциями и развитием личности обучающихся.

Теоретическая значимость: исследование раскрывает эволюцию понятия «медиатворчество» в контексте образования; предложен структурированный подход к включению медиатворчества в инструментарий обучающихся и педагогов; раскрыто влияние цифровых технологий на творчество, развитие личности обучающихся и образовательные практики.

Практическая значимость: предложены методы и стратегии развития творческих способностей и цифровой компетентности обучающихся в процессе создания медиаконтента. Полученные данные могут быть использованы в образовательном процессе школы, при подготовке учителей в вузе и в системе дополнительного образования и повышения квалификации педагогов.

Методами исследования выступили: обзор литературы по проблеме медиатворчества, цифровых технологий, креативности; концептуальный анализ (определение ключевых понятий: «медиатворчество», «цифровая трансформация», «творческий потенциал», «цифровые компетенции» и др.); сравнительный анализ (сравнение исторических и современных подходов к развитию творчества и медиатворчества в образовании).

Медиатворчество как концепт и его специфика в педагогической области. Концепт «медиатворчество» претерпел значительные изменения, отражая перемены в технологическом ландшафте, социокультурных контекстах и педагогических подходах. Изначально, в период становления медиаобразования во второй половине XX века, медиатворчество рассматривалось преимущественно как технический навык, связанный с освоением технологий создания медиапродуктов (кино, радио, телевидение). Основной акцент делался на овладении техническими приёмами и производственными процессами, что было обусловлено ограниченной доступностью медиатехнологий и их высокой стоимостью.

В 1980-е и 1990-е годы с развитием персональных компьютеров и появлением новых медиа (видеоигры, интерактивные мультимедийные программы) медиатворчество начинает рассматриваться как форма художественной самореализации и коммуникации. Появляются исследования, посвящённые анализу медиатекстов и формированию медиаграмотности. Медиатворчество начинает рассматриваться не только как технический навык, но и как способ осмысления и преобразования окружающей действительности.

В начале XXI века с распространением интернета и социальных сетей медиатворчество приобретает новые масштабы и становится социокультурным феноменом. Появление платформ для обмена контентом и развитие пользовательского контента (user-generated content) приводят к распространению медиатворчества. В современной педагогической науке медиатворчество рассматривается как одна из ключевых компетенций для успешной адаптации к условиям цифровой экономики и информационного общества. Особое внимание уделяется развитию креативного мышления, критического анализа информации, навыков коммуникации и сотрудничества в цифровой среде.

В исследованиях медиатворчество рассматривается с самых разных сторон. Наш интерес представляет изучение этого феномена в рамках педагогики. В частности, мультимедиа играют важную роль в образовательном процессе. По этой причине далее мы опишем специфику именно «медиа» творчества. В связи с интеграцией цифровизации в общество процесс творчества в медиапространстве также стал обретать свои характерные черты.

О.Н. Ткаченко в своём исследовании [7] выделяет следующие элементы:

1. Дуальность креатива в рамках медиатворчества. Под дуальностью понимается то, что, с одной стороны, креатив в медиатворчестве – это прагматичный процесс, как, например, в разработке рекламы, а с другой стороны, это творческий процесс создания медиапродукта из медиасреды.

2. Изменение акта творения. В связи с большими возможностями медиасреды отсутствие вдохновения уже не становится препятствием для генерации новых идей и продуктов.

3. Продуктом медиатворчества, по мнению автора, выступают формы и способы представления информации.

4. Стереотипность. Часто по причине, связанной с широкими возможностями генерации, в медиатворчестве применяются шаблоны и используются стереотипы.

Эта специфика отражает изменения, происходящие в среде медиа и творчества. Авторитетный исследователь феномена медиатворчества И.В. Челышева [8] считает, что в современных условиях активно развивающегося медиапространства определяющее значение для человека имеет не столько владение знанием и информацией, сколько способы реализации этих категорий и их творческое освоение. То есть практическое использование знаний вместе с проявлением у человека творческого подхода позволит осваивать новые технологии наиболее эффективно.

Следующим элементом, необходимым для описания специфики медиатворчества, является концепт медиаискусства. В своей диссертации И.И. Югай [9] говорит об особенностях исследования этого концепта, где, так же, как и с медиатворчеством, возникают сложности в его интерпретировании. Она отмечает, что исследование этого вопроса затрудняется тем, что медиаискусство находится на стыке различных явлений современной культуры, таких как искусства и арт-практики, как вида художественного творчества, дизайна, искусства и науки, как вида деятельности и изобразительного и экранного искусства.

Хотя медиатворчество также не всегда легко разграничить, как и медиаискусство, это открывает широкие перспективы применения различных концептов медиатворчества на разных уровнях для модернизации образовательного процесса. А именно этих трех концептов:

1. Концепт медиатворчества, определяемый как творческий процесс создания различных медиапродуктов, основанный на применении современных технологий.

2. Медиатворчество обучающегося, определяемое как развитие личности и её творческих и медиатворческих способностей в ходе создания медиапродуктов.

3. Медиатворчество педагога, определяемое как процесс созидательной деятельности в медийной сфере, который позволяет педагогу работать с миром медиа в процессе создания своих методических разработок.

Каждый из них позволит подойти к модернизации образовательного процесса с различных сторон:

1. Развитие медиатворчества как концепта позволит глубже исследовать его специфику и применять его эффективнее.

2. Развитие медиатворчества обучающегося позволит решить запрос государства о воспитании творческой личности, с реализацией и элементом цифрового развития.

3. Развитие медиатворчества педагога даст возможность педагогу применять новые методы для модернизации образовательных программ и учебных планов.

Рассмотрев медиатворчество и его специфику, необходимо изучить влияние развития медиатворчества обучающегося на личность для того, чтобы выделить положительные аспекты развития медиатворчества обучающегося и сформировать итоговые причины актуальности развития медиатворчества.

Влияние развития медиатворчества на личность обучающегося.

Первостепенно именно процесс «медиа» творчества становится для личности более продуктивным по причине привлечения медиасредств. D. Buckingham в своей книге «Media education: Literacy, learning and contemporary culture» отмечает, что творчество является разносторонним процессом, и с привлечением медиа и технологий творческий потенциал будет только расти [10]. Из чего можно сделать вывод, что медиатворчество будет эффективным методом образования для формирования новых цифровых компетенций у личности.

В контексте цифровизации и работы со средствами информационно-коммуникационных технологий, говоря о об их применении в медиатворчестве, следует отметить исследование D. Fields [11], в котором идёт речь о формировании мотивации обучающихся развиваться и творить через дизайн медиасредств и возможность самостоятельно творить. Также автор утверждает, что такая работа с медиа позволяет развивать обучающимся медиаграмотность.

K. Peppler, изучая подходы интеграции современных технологий в образовательный процесс по изобразительному искусству, также отмечает, что современные технологии благотворно влияют на развитие творчества у обучающихся и в среде изобразительного искусства. Также автор говорит о том, что важно иметь навыки и знания в области и технологии, и искусства, чтобы творческий процесс был максимально эффективным [12].

С точки зрения искусства в медиатворчестве присутствуют и свои особенности. Одна из них – это эвристическая особенность таинства медиатворчества. Именно о компоненте эвристики в современном медиатворческом процессе говорит в своём исследовании Е.А. Цуканов [13]. По мнению исследователя, медиатворчество является последователем традиции концепта «творчество» и также включает в себя желание творца в познании, накоплении и продуктивной переработке информации. Несмотря на применение в этих целях современной техники, эвристика никуда не исчезла с новым витком эволюции творчества. Она всё также является важным компонентом медиатворчества. Творцам всё также нужны идеи. Эвристика воспитывает в личности креатив.

Помимо практических навыков и творческого потенциала, по мнению Л.К. Гетоевой [14], с помощью медиатворчества можно улучшить процесс нравственно-эстетического воспитания обучающихся. Поскольку медиатворчество содействует глубокому воздействию на внутренний мир обучающихся и обладает эстетической, воспитательной и культурной ценностями, что позволяет воспитывать нравственную личность в процессе развития медиатворчества.

Не стоит полагать, что медиатворчество ограничивается развитием личности только с творческой стороны. Также медиатворчество развивает личность и с точки зрения индивидуальности и личностного роста. В своём исследовании А.С. Перевалова [15] рассматривает медиатворчество как инструмент формирования ключевых компетенций личности. Автор полагает, что медиаобразование и медиатворчество в частности, обучает индивидов интерпретировать информацию, формировать свои тексты, выбирать подходящие программы для социализации в сети, самовыражаться, тем самым реализуя профессионально-личностное развитие.

Исходя из материала этого блока, мы можем заявить, что развитие медиатворчества обучающегося оказывает широкое положительное влияние на личность, а именно:

1. Развивает цифровые компетенции и навыки.
2. Позволяет обучающемуся реализовывать свой творческий потенциал в цифровой среде.
3. Даёт возможность каждому обучающемуся демонстрировать свою индивидуальность по причине широчайшего спектра инструментов для самовыражения.
4. Улучшает процесс нравственно-эстетического воспитания обучающихся.

Рассмотрев различные элементы влияния медиатворчества на личность и изучив общую специфику концепта медиатворчества, мы выделили причины актуальности развития медиатворчества.

Причины актуальности развития медиатворчества в общеобразовательных организациях:

1. Государственный запрос на цифровизацию и развитие творческого потенциала обучающегося.
2. Государственный запрос на модернизацию образовательного процесса.
3. Развитие медиатворчества педагога позволит модернизировать учебный план каждого педагога, что подразумевает эффективную реализацию образовательной деятельности.
4. Развитие медиатворчества как концепта позволит шире изучить его глубину для дальнейшей интеграции цифровизации в процесс образования.
5. Развитие медиатворчества обучающегося дает возможность сформировать творческую личность с современными цифровыми компетенциями. А также позволяет обучающемуся проявить свою индивидуальность гораздо шире, в большей степени, чем в цифровом пространстве.

Развитие медиатворчества в общеобразовательных организациях отвечает актуальным запросам государства и вызовам общества. Более того, оно способствует более многогранному развитию личности как обучающегося, так и педагога.

Итак, в представленном исследовании рассматривается эволюция понятия «медиатворчество» в контексте цифровой трансформации образования, что позволяет констатировать его значимую роль в современной и будущей образовательной среде. В исследовании были объединены различные точки зрения на медиатворчество, включая его концептуальные основы, влияние на развитие обучающихся и применение в качестве педагогического инструмента. Эта комплексная концепция предлагает новую основу для модернизации образования и развития навыков, необходимых для эффективного участия в жизни общества в эпоху цифровых технологий.

Медиатворчество педагога позволит совершенствовать учебные планы и программы, создавая более эффективные способы обучения. Медиатворчество обучающегося воспитывает чувство прекрасного посредством современных художественных медиаформ, используя современные технологии, тем самым привлекая больше обучающихся. Развивая медиатворчество обучающихся, педагог также развивает их творческие и когнитивные способности, формирует ключевые компетенции будущего за счёт выработки цифровых и креативных навыков. Выпускники с развитыми медиатворческими способностями станут универсальными специалистами будущего.

Результаты настоящего исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Интеграция медиатворчества в образовательный процесс напрямую отвечает меняющимся требованиям цифрового общества и соответствует национальным стратегическим целям, направленным на стимулирование инноваций и развитие творческого потенциала обучающихся.
2. Развитие медиатворчества открывает стратегические возможности для модернизации образовательных программ, совершенствования педагогических методик и повышения вовлечённости обучающихся на всех уровнях образования.
3. Медиатворчество развивает не только цифровые и творческие компетенции, но и способствует когнитивному и нравственному развитию обучающихся, а также их способности к самовыражению в цифровой среде.

В будущих исследованиях предполагается научно обосновать модели применения медиатворчества в конкретных предметных областях для разных возрастных групп, определить методы количественной оценки показателей медиатворчества обучающихся.

Данная статья предназначена в первую очередь для учёных и специалистов-практиков в области образования, в том числе для учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов и системы дополнительного образования. Она будет значима для определения возможностей, которые открывает развивающаяся цифровизация образования.

Библиографический список

1. *Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/
2. Брежнев Г.Р. Нейронные сети в образовательном процессе школы: перспективы развития обучающихся медиатворчеству. *Мир университетской науки: культура, образование.* 2024; № 3: 23–28.
3. Куликовская И.Э. Развитие творческой одаренности ребенка в информационном образовательном пространстве. *Воспитание и обучение детей младшего возраста:* материалы VIII Международной конференции. Москва, 2019: 101–103.
4. Ацута А.И. Медиапотребление и медиатворчество: к вопросу об эффективной киберсоциализации молодежи. *Знак: проблемное поле медиаобразования.* 2017; № 1 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediapotreblenie-i-mediatvorchestvo-k-voprosu-ob-effektivnoy-kibersotsializatsii-molodezhi
5. Якушина Е.В. и др. Медиаобразование через медиатворчество: реальные практики медиацентров. *Медиа. Информация. Коммуникация.* 2024; Т. 38, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/38-1/38-1-yakushina.pdf
6. Мурзина И.Я., Симбирцева Н.А. Медиапрактики в цифровой среде: образовательный контекст. *Управление культурой.* 2024; № 4 (12): 3–10.
7. Ткаченко О.Н. Специфика творчества в медиапространстве. *Омский научный вестник.* 2015; № 1 (135): 91–94.
8. Челышева И.В. Медиатворчество в социально-культурной среде: теория и практика. *Directmedia,* 2018.
9. Югай И.И. *Медиа-искусство: истоки, специфика, художественные стратегии*. Диссертация … доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2018.
10. Buckingham D. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons, 2013.
11. Fields D.A. et al. DIY media creation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 2014; Т. 58, № 1: 19–24.
12. Peppler K.A. Media arts: Arts education for a digital age. *Teachers College Record.* 2010; Т. 112, № 8: 2118–2153.
13. Цуканов Е.А. Эвристические особенности таинства медиатворчества. *Art Logos.* 2020; № 1 (10): 141–150.
14. Гетоева Л.К., Кадиев А.Х. Нравственно-эстетическое воспитание школьников средствами художественного медиатворчества. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; Т. 6, № 4 (21): 46–49.
15. Перевалова А.С. Возможности медиатворчества в процессе формирования ключевых компетенций личности. *Научное и образовательное пространство: перспективы развития.* 2016: 125–130.

References

1. *Strategicheskie prioritety v sfere realizacii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" do 2030 goda.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/
2. Brezhnev G.R. Nejronnye seti v obrazovatel'nom processe shkoly: perspektivy razvitiya obuchayuschihsya mediatvorchestvu. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie.* 2024; № 3: 23-28.
3. Kulikovskaya I.`E. Razvitie tvorcheskoj odarennosti rebenka v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta:* materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2019: 101-103.
4. Acuta A.I. Mediapotreblenie i mediatvorchestvo: k voprosu ob `effektivnoj kibersocializacii molodezhi. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya.* 2017; № 1 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediapotreblenie-i-mediatvorchestvo-k-voprosu-ob-effektivnoy-kibersotsializatsii-molodezhi
5. Yakushina E.V. i dr. Mediaobrazovanie cherez mediatvorchestvo: real'nye praktiki mediacentrov. *Media. Informaciya. Kommunikaciya.* 2024; T. 38, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/38-1/38-1-yakushina.pdf
6. Murzina I.Ya., Simbirceva N.A. Mediapraktiki v cifrovoj srede: obrazovatel'nyj kontekst. *Upravlenie kul'turoj.* 2024; № 4 (12): 3-10.
7. Tkachenko O.N. Specifika tvorchestva v mediaprostranstve. *Omskij nauchnyj vestnik.* 2015; № 1 (135): 91-94.
8. Chelysheva I.V. Mediatvorchestvo v social'no-kul'turnoj srede: teoriya i praktika. *Directmedia,* 2018.
9. Yugaj I.I. *Media-iskusstvo: istoki, specifika, hudozhestvennye strategii*. Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
10. Buckingham D. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons, 2013.
11. Fields D.A. et al. DIY media creation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 2014; T. 58, № 1: 19-24.
12. Peppler K.A. Media arts: Arts education for a digital age. *Teachers College Record.* 2010; T. 112, № 8: 2118-2153.
13. Cukanov E.A. `Evristicheskie osobennosti tainstva mediatvorchestva. *Art Logos.* 2020; № 1 (10): 141-150.
14. Getoeva L.K., Kadiev A.H. Nravstvenno-`esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami hudozhestvennogo mediatvorchestva. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; T. 6, № 4 (21): 46-49.
15. Perevalova A.S. Vozmozhnosti mediatvorchestva v processe formirovaniya klyuchevyh kompetencij lichnosti. *Nauchnoe i obrazovatel'noe prostranstvo: perspektivy razvitiya.* 2016: 125-130.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 37.018.12:155.93 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-107-110

***Lazarev M.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: mlazarev@mail.ru*

PRENATAL PEDAGOGY: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND PROSPECTS. The article analyzes definitions related to the pre- and perinatal periods of child ontogenesis. It presents a brief overview of prenatal education programs in Russia and abroad. It is noted that, in general, the issues of prenatal education are primarily addressed by psychology. Even if specialized courses in prenatal pedagogy appear in the pedagogical field, they are elective courses. Moreover, some authors even believe that a sort of expansion of psychology into the study of the perinatal period of the life of an individual and a family has taken shape today. Arguments are presented in favor of the necessity for the emergence within the pedagogical sphere of a new direction, "prenatal pedagogy," and a new pedagogical specialty, "prenatal educator." According to the author, until a new social role of the "prenatal educator" emerges in society – who will bear not only moral and professional responsibility, but also legal responsibility (which today is borne by both the doctor and the teacher) for the results of prenatal education by society as a whole and by pregnant women themselves – the sessions in prenatal schools will be perceived as something optional, incidental, and therefore not very effective. In the author's opinion, prenatal pedagogy ("the pedagogy of prenatal motherhood and childhood") is the scientific discipline whose practical application will lay a solid foundation for the health of the population of the Russian state. The material in the article may attract the professional community to the discussion on the problem of pedagogical support for prenatal childhood.

Key words: **prenatal pedagogy, prenatal pedagogue, prenatal psychology, prenatal child, prenatal childhood**

***М.Л. Лазарев,** канд. пед. наук, доц., Институт детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: mlazarev@mail.ru*

ПРЕНАТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье проведен анализ дефиниций, связанных с пре- и перинатальным периодами детского онтогенеза; представлен краткий обзор программ пренатального воспитания в России и за рубежом; высказаны аргументы в пользу необходимости появления в педагогическом пространстве нового направления «пренатальная педагогика» и новой педагогической специальности «пренатальный педагог». В работе обосновывается, что пока не появится новая социальная роль «пренатальный педагог», занятия в пренатальных школах будут восприниматься как нечто необязательное, случайное, а значит, не очень эффективное. По мнению автора, пренатальная педагогика – это та научная дисциплина, практическое применение которой заложит прочный фундамент в здоровье населения Российского государства. Материал статьи может привлечь профессиональное сообщество к дискуссии по проблеме педагогического сопровождения пренатального детства.

Ключевые слова: **пренатальная педагогика, пренатальный педагог, пренатальная психология, пренатальный ребенок, пренатальное детство**

Актуальность исследования обусловлена ростом перинатальной патологии, включая рождение детей с низкой массой тела и хроническими заболеваниями, а также ухудшением здоровья беременных женщин (осложнения беременности выросли в 3,43 раза за 15 лет). Концепция фетального программирования Д. Баркера подтверждает, что внутриутробные условия определяют здоровье человека в течение всей жизни. Однако существующие подходы к пренатальному сопровождению фрагментированы: психология доминирует, педагогические методы отсутствуют в обязательных программах, а правовая защита пренатального ребёнка не разработана. Это создаёт потребность в системном междисциплинарном направлении — пренатальной педагогике, способной стать основой ранней профилактики здоровья нации.

Цель данного исследования заключается в обосновании необходимости выделения пренатальной педагогики как самостоятельной научно-практической дисциплины и введении новой социальной роли «пренатального педагога», ответственного за медико-психолого-педагогическое сопровождение диады «мать–плод».

Ключевые задачи включают:

1. Анализ терминологии и существующих программ пренатального воспитания в России и за рубежом.
2. Обоснование прав пренатального ребёнка и юридических аспектов деятельности пренатального педагога.
3. Оценка эффективности методов пренатальной педагогики (на примере метода «Сонатал»).
4. Разработка организационной модели интеграции пренатальной педагогики в систему здравоохранения и образования.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые:

– пренатальное детство рассмотрено как этап педагогического процесса, где плод выступает субъектом взаимодействия;

– предложена концепция «пренатального педагога» — специалиста, объединяющего функции медико-психологической поддержки и педагогического сопровождения;

– доказана эффективность музыкального метода «Сонатал» как инструмента гармонизации развития плода и снижения перинатальных рисков (40-летняя апробация, 50 тыс. случаев в Татарстане).

Теоретическая значимость заключается в расширении границ педагогики за счёт включения пренатального периода онтогенеза, пересмотре взглядов Л.С. Выготского на эмбриональное развитие в контексте современных нейронаучных данных, а также в формировании междисциплинарной методологии (синтез педагогики, перинатальной медицины и психологии).

Практическая значимость работы определяется возможностью:

– внедрения пренатальной педагогики в систему здравоохранения (приказы Минздрава РФ, рекомендации Союза педиатров);

– снижения заболеваемости новорождённых (на 30–40% в группах, прошедших программу «Сонатал»);

– повышения компетентности беременных (осознанное материнство, снижение стресса, улучшение лактации);

– появления экономического эффекта за счёт профилактики хронических заболеваний, корни которых уходят во внутриутробный период.

Результаты исследования могут стать основой для создания образовательных стандартов подготовки пренатальных педагогов и законодательных инициатив в области защиты прав нерождённого ребёнка.

Вопросы терминологии. Изучая работы, посвященные специфике процессов пренатального развития, мы посчитали необходимым затронуть терминологическую проблему, связанную с самим объектом исследования. Прежде всего, это касается термина, обозначающего название ребенка в пренатальном периоде онтогенеза. Традиционно в первые 8 недель гестации его называют эмбрионом, далее – плодом. В последние десятилетия возникли новые термины, обозначающие новые представления о пренатальном ребенке. Некоторые из них не были приняты профессиональным сообществом. Например, определение пренатального ребенка, которое дал А. Томатис: «Для удобства медицина отделила эмбрион от плода. Но речь идет об одном и том же человеческом существе, и по этой причине я предпочитаю называть его *эмбрионоплодом*» [1].

Постепенно ряд терминов приобретает статус общеупотребительных, в том числе и понятие «пренейт» (под которым понимается ребенок, находящийся на стадии внутриутробного развития). Кроме того, в научных работах, связанных с определением сферы знаний и форм организации сопровождения беременных женщин, встречаются и иные термины. Так, в профильной литературе, рассматривающей пре-, пери- и постнатальные этапы онтогенеза, широко используется термин «перинатология». Он обозначает направление в акушерстве и педиатрии, изучающее особенности развития плода и новорожденного, а также пути сохранения их здоровья в течение перинатального периода [2]. Следует подчеркнуть, что с точки зрения акушерства и неонатологии данный период охватывает промежуток от 28-й недели внутриутробного развития до седьмых суток жизни ребенка [3].

В последнее время появилось новое понятие «пренатальная педиатрия», которое некоторыми исследователями интерпретируется как своего рода система управленческих мер по организации работы с беременными в детских поликлиниках. Цель таких мероприятий – сохранить здоровье будущей матери и обеспечить оптимальные условия для внутриутробного роста и развития плода [4].

Материнские школы рассматриваются рядом авторов как школы целенаправленного взаимодействия матери и ребенка, позволяющего наиболее полно активизировать его потенциальные силы с учетом индивидуальной траектории развития [5]. При этом выделяют в работе этих школ целый ряд функций (эмоционально-интуитивную. ценностно-ориентационную, психотерапевтическую, социальную, образовательную и др.) [6]. В данных школах формируется целый комплекс всесторонних мероприятий подготовки к беременности, родам и материнству, получивший название *перинатального воспитания* [7].

Наибольшее распространение получил термин «пренатальная психология», но при этом именно по данному термину отмечается наибольшая неопределенность [8]. Например, по одному из определений, это «область психологии, которая занимается проблемами зачатия, вынашивания, рождения ребенка и ранним периодом его развития» [9] .

Как видно из приведенных выше определений, перинатальная психология изучает как психическое состояние матери, так и психическое состояние плода [9]. При этом в некоторых трактовках расширительно трактуется термин «перинатальный», увеличивая сроки данной области от момента зачатия до возраста 3-х лет. С нашей точки зрения, такая позиция размывает научное содержание данного термина и вносит путаницу в предмет исследований (при наличии уже существующих научных областей: психологии развития раннего возраста, педагогики раннего детства, неонатологии, педиатрии и т. д., которые уже занимаются изучением развития ребенка от рождения до 3-х лет его жизни) [10].

Наряду с термином «перинатальная психология» в специальной литературе также употребляется термин «*пренатальная педагогика*», трактуемый некоторыми авторами как целенаправленное осознанное воздействие на еще не родившего ребенка с целью улучшения его интеллекта, формирования определенных качеств личности, укрепления нервной системы и здорового развития ребенка в целом [11].

Пренатальная педагогика, по нашему мнению, представляет собой систему целенаправленного влияния на будущего ребенка, его мать и семейный микросоциум, стремясь к созданию оптимальных условий внутриутробного развития [12]. В частности, оно может включать в себя обращения к миру музыки, формирование положительных эмоциональных переживаний, а также предоставление будущей маме и членам семьи эстетических впечатлений [13]. Однако если толковать «комплексное воздействие» исключительно как набор музыкальных и эмоциональных средств, то это суживает диапазон психолого-педагогических методов, фактически исключая телесные, экологические и иные факторы, которые оказывают не меньшее влияние на маму и ребенка в процессе внутриутробного развития [14].

В научном обиходе понятие дородового обучения иногда именуют «пренапе́дией». Под этим термином (от греч. peri – «вокруг», «около», лат. natalis – «относящийся к рождению» и греч. paideia – «обучение») подразумевают метод развития малыша до его появления на свет (в английском языке – prenatal learning). В центре внимания пренапе́дии – более полное применение интеллектуального и генетического потенциала плода путем создания «обучающей атмосферы» во внутриутробный период.

Также мы рассматриваем пренатальное воспитание с организационной точки зрения: это комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, разработанных для поддержки и гармоничного развития ребенка во внутриутробный период [15]. Исходя из сопоставления разных определений (включая наши собственные), приходится признать, что рассматриваемый внутриутробный ребенок – это уже не просто составляющая диады «мать–плод» или триады «мать – плод – отец». Это, кроме всего прочего, полноценный участник педагогического процесса, что существенно меняет фокус внимания по сравнению с целями и задачами перинатальной психологии, если руководствоваться её классическими трактовками.

Чтобы выделить эту сферу, где пренатальный ребенок становится объектом педагогической деятельности, в отдельный научный предмет, а также обосновать возможность управляемого, в том числе с медицинской и психолого-педагогической стороны влияния на развитие будущего малыша, мы предложили понятие «пренатальное детство».

Действительно, взаимоотношения между матерью и уже рожденным ребенком закономерно рассматриваются как педагогический процесс, в котором, безусловно, ребенок является не только объектом, но и субъектом педагогической деятельности, во многом регулирую поведенческие реакции мамы (к примеру, даже плач грудного ребенка является мощнейшим регулятором материнского поведения). Но тогда коммуникация беременной женщины и малыша (через прикосновения его к передней брюшной стенке и адекватные тактильно-голосовые ответы мамы на эти прикосновения) может так же закономерно считаться первичной закладкой этого педагогического процесса хотя бы лишь потому, что беременная мама – это уже мама, а пренатальный ребенок – уже ребенок. Вопрос лишь в терминах и их трактовке, который может быть решен в рамках научных дискуссий с учетом «закона тождества» формальной логики.

Права пренатального ребенка. Разрабатывая подходы к оптимизации развития ребенка в пренатальном возрасте, мы не могли не коснуться правовых аспектов данной проблемы. Кроме терминологической путаницы, исследуя пре- и перинатальные резервы онтогенеза, мы столкнулись с необходимостью юридической защиты пренатального ребенка от внешних воздействий. Оказалось, что данный период онтогенеза практически не защищен соответствующими юридическими законодательными актами как в нашей стране, так и за рубежом. Хотя при этом ряд авторов считают, что начинать размышлять о законодательстве нужно сразу, как только ребенок начинает шевелиться в утробе матери. Одним из примеров того, что отсутствие соответствующей законодательной базы отражается на организации медицинской помощи детям до рождения, является тот факт, что работа врача-педиатра с пренатальным ребенком не включена в перечень медицинских услуг по обязательному медицинскому страхованию. Следовательно, она не является обязательным видом медицинской деятельности. Отметим, что в литературе одним из первых материалов, посвященных данной теме, является «Биль о правах неродившегося ребёнка», впервые представленный американским акушером Рене Ван де Карром на 9-м Международном конгрессе Пре и Перинатальной психологии в Иерусалиме в 1989 году. В данном документе, созданном Рене Ван де Карром, Пренатальный университет призывает озабоченных людей (родителей, воспитателей и законодателей) каждой нации признать возможности, имеющиеся у еще не рождённого ребёнка, а также признать, что у каждого еще не рождённого ребёнка есть: право на беспрепятственное пренатальное развитие; право на адекватную питательную поддержку для развития здорового ума и тела; право быть защищённым от ядов, токсинов, которые замедляют нейронное и физическое развитие; право на здоровую среду во чреве, свободную от физической травмы или вредных уровней шума, света и другой чрезвычайной стимуляции; право быть принятым как индивидуальность, личность живая и осознанная до рождения. Этот, по сути, исторический документ стал основой для последующих шагов многих специалистов в данном направлении. В свою очередь, мы также постарались обосновать право пренатального ребенка на пренатальное воспитание.

Методы пренатального воспитания. Вынося за рамки данной статьи в связи с ограничением ее объема, отдельный и важнейший вопрос о научной достоверности самой возможности пренатального ребенка воспринимать внешние воздействия, направленные на оптимизацию его развития, отметим, однако, что сегодня в мире пре- и перинатальной психологии и медицины существует бесконечное множество доказательств двигательной, эмоциональной и когнитивной активности пренатального ребенка, регулируемой с помощью внешнего «сенсорного притока».

Анализируя подходы и возможности пренатального обучения, **с**ледует сказать, что первые теории и методы такого обучения возникли на базе многолетнего опыта работы «материнских школ», направленных на подготовку беременных к родам. Одним из наиболее распространенных методов работы таких школ был и остается сегодня метод, разработанный в 1950-х годах французским акушером Фернандом Ламазом. Основу «*метода Ламаза*» составили разработки отечественных ученых А.Н. Николаева и И.З. Вельвовского, к которым Ламаз добавил принцип партнерства в родах и релаксацию, разработав собственную систему дородовой подготовки женщин и семейных пар, направленную на обезболивание родового процесса без применения лекарственных средств, повышение уверенности беременной в способности родить, облегчение родового процесса и создание психологически комфортного настроя.

Фундаментальный вклад в разработку теорий и методов пренатального обучения внесла *теория пре- и перинатальных матриц* американского ученого Станислава Грофа, представителя трансперсональной психологии. Перинатальная область была условно разделана Грофом на 4 матрицы в соответствии со стадиями внутриутробного пребывания и прохождения родового процесса: первая матрица (Амниотическая Вселенная) соответствует этапу внутриутробного существования; вторая (Космическая поглощенность и отсутствие выхода) соответствует начальному этапу родов, когда присутствуют маточные сокращения, но родовые пути еще не открыты; третья (Борьба смерти и возрождения) соответствует этапу продвижения по родовым путям; четвертая (Переживание смерти–нового рождения) соответствует этапу рождения. Гроф на большом клиническом материале показал их связь с послеродовой жизнью, что позволило говорить о том, что психологическое пространство новорожденного представляет собой не «чистый лист» и что особенности процесса рождения определяют впоследствии способ нашего существования в мире и отношения к нему.

После появления в научном пространстве теории перинатальных матриц сформировался широкий спектр методов дородового обучения и воспитания. Одним из первых стал подход гаптономии, который разработал голландский физиотерапевт Франц Вельдман и впервые применил во Франции в 1978 году. Термин «гаптономия» (от др.-греч. ἅψις – «прикосновение», ἅπτω – «касаться» и νόμος – «закон») буквально означает «закон касаний». Суть методики заключается в том, что будущие родители устанавливают психо-тактильный контакт с плодом через прикосновения. Широкое распространение этот метод получил в работах французского врача-гаптопсихотерапевта Катрин Дольто, которая рекомендовала проводить специальные сеансы в первый месяц беременности, затем в четвертый, пятый и далее ежемесячно, до самых родов.

Уже в 1979 году в США был опубликован альтернативный метод пренатального общения, предложенный Рене ван де Карром. Суть этого подхода сводилась к регулярному контактированию с плодом, начиная с пятого месяца, применяя так называемые «игры в толкание». Наряду с тактильными прикосновениями (похлопывания, растирания, легкие надавливания) предлагалось привлекать к общению отца («Привет, это папа»), дополнять занятия музыкальным сопровождением и проговариванием отдельных букв алфавита, а также комбинировать разные световые раздражители (включение-выключение) с тепловыми и холодовыми воздействиями.

Французский врач Мишель Оден внёс весомый вклад в развитие практик пренатального воспитания, предложив будущим матерям в условиях роддома регулярно совместно петь хоровые песни. Конкретной «дозы» или графика занятий он не устанавливал, зато рекомендовал каждую неделю собираться беременным и их родственникам для совместного вокала. Оден размышлял о том, что у плода способность воспринимать вибрационные волны закладывается куда раньше, чем формируется сам слух. И одновременно пение помогает матерям развивать мышцы диафрагмы, приучаться к концентрации на выдохе и, в конечном счёте, легче переносить роды. К тому же этот процесс погружает беременную женщину в состояние комфорта и уверенности, одновременно высвобождая широкий спектр эмоциональных переживаний.

Нельзя обойти вниманием и масштабную работу французского отоларинголога Альфреда Томатиса (1920–2001), который предложил наиболее комплексный взгляд на дородовое развитие ребёнка и возможности влияния на него. Исследуя тему детского восприятия в утробе, Томатис обращал особое внимание на то, что развивающийся малыш уже «усваивает окружающий мир через слух» и формирует свою первую «психологию», причём ухо оказывается единственной сенсорной системой, которая завершает формирование ещё до рождения.

Описанные выше пренатальные методы относятся больше к пренатальной психологии, нежели к пренатальной педагогике, вследствие того, что они направлены, прежде всего, на психологическую помощь самой беременной женщине, что является, безусловно, необходимым видом помощи и приносит существенную пользу как маме, так и ее пренатальному ребенку.

Другим направлением медико-психолого-педагогической помощи диаде «мать–плод» являются методы пренатального воспитания, осуществляемые через беременную женщину, но направленные на воспитание самого пренатального ребенка. Среди зарубежных специалистов, имеющих наибольший опыт в данном направлении, следует выделить одного из основателей пренатального обучения в США, американского психолога Брента Логана, опубликовавшего в 1987 году свой метод пренатального обучения «Прелонинг» («сердечный метод). Метод осуществляется с помощью технического устройства “Preloning” (в дальнейшем “Baby Plus”). В его системе пренатального обучения использована цифровая обработка сердечных тонов беременной женщины, которые ускоряются и изменяются в тоне на протяжении 16 последовательных аудио-уроков. Особое распространение метод получил в восточноазиатских странах. В Гонконге в честь десятков тысяч детей, прошедших пренатальную школу по методу «Прелонинг», 11 ноября 2006 года провозгласили Всемирным днем метода пренатального обучения.

В России из наиболее апробированных методов пренатального воспитания можно выделить музыкальный метод «Сонатал» («sonus» – звучащий, «natal» – рождение: музыка рождения), созданный в 1983 году (Лазарев М.Л.). Метод направлен на гармонизацию психического и физического развития пренатального ребенка с помощью пения мамой специально написанных пренатальных песен в сопровождении движений и прикосновений к животу.

В 1990–2002 годах было проведено ***сравнительное пилотное исследование методов «Сонатал» и «Прелонинг»***. В качестве контроля был взят метод прослушивания любой классической музыки в определенное время дня. Анкета-опросник была составлена на основе CLAMS (Clinical Linguistic and Auditory Milestone Scale). В целом удалось установить, что после пренатальной стимуляции все три группы пренатальных детей: а) обладают биоритмической активностью (шевеление перед сеансом от 20 до 70% детей); б) слышат (поворот к динамику от 9 до 60% детей); в) обладают коммуникативной активностью (шевеление во время сеанса от 62,5 до 88,3% детей); г) обладают чувством ритма (синхронное шевеление с ритмом (всегда или часто) от 37,5 до 66,8% детей). Кроме того, с помощью ранговых таблиц у детей всех трех групп удалось установить, что: а) из всех характеристик двигательной активности во время занятий наиболее отчетливо предъявлены такие, как толчки, шевеления и двигательная выносливость; б) воздействие самой музыки как фактора воздействия значительно превосходит как воздействие избирательных факторов этого воздействия (тембр, тесситуре, жанр, композитор и др.), так и влияние музыки на поведенческие характеристики плода; в) контакт плода с матерью и проявление эмоциональности мамы при написании дневников наблюдений являются преимущественными факторами перед другими факторами взаимовлияния в диаде «мать–плод». Результаты исследования были опубликованы в международном журнале, также представлены в научно-документальном фильме “The Brave New Babies”, Wall to Wall TV-Company, UK, 1994.

На сегодня метод «Сонатал» прошел в России 40-летнюю апробацию (1983–2023). Теоретико-методологической базой метода являются: теория функциональных систем П.К. Анохина – К.В. Судакова, методологические подходы и принципы регуляции «сенсорного притока (Т.Н. Маляренко), теория нейроселекции (Д. Эдельман); концепция фетального программирования (Д. Баркер); теория социоза (Е. Хельбрюгге); гравитационная теория музыки (Г.С. Фрид).

Научная работа выполнялась под общим руководством академика РАН А.Н. Разумова (1998–2008 гг., восстановительная медицина) и академика РАН Л.С. Намазовой-Барановой (2009–2015 гг., педиатрия), с социальной поддержкой Союза женщин России (Е.Ф. Лахова). Доказано положительное влияние Сонатал-педагогики на беременных женщин (протекание беременности, роды, лактация) и детей (доношенность, психомоторное развитие, речь, заболеваемость, адаптация к саду и школе, музыкальные, художественные и двигательные способности, школьная успеваемость).

Метод рекомендован Министерством здравоохранения РФ и поддержан Союзом педиатров России, существуют многочисленные публикации в рецензируемых журналах медицинского, психологического и педагогического профиля.

Наибольшее распространение метод «Сонатал» получил в городе Набережные Челны Республики Татарстан, где за 28 лет через дородовую школу прошло более 50 тысяч беременных женщин.

По материалам апробации метода «Сонатал» в Татарстане защищено 5 диссертаций по психологии, педагогике и медицине (3 кандидатских и 2 докторских). Реализация метода «Сонатал» в Республике Татарстан осуществлялась при непосредственном участии органов исполнительной власти на региональном (Кабинет Министров Республики Татарстан) и муниципальном (мэрия г. Набережные Челны) уровнях, с пакетом разрешающих документов со стороны Министерства здравоохранения Республики Татарстан, Росздравнадзора, Министерств образования РФ и Республики Татарстан, а также с активным участием средств массовой информации, музыкально-театральных коллективов и проведением культурных мероприятий.

В 2010 г. метод «Сонатал» был представлен в Российском павильоне на Всемирной выставке «ЭКСПО – 2010» в Шанхае. Презентация называлась «Рождение новой цивилизации». Обобщенные результаты применения метода «Сонатал» в России и за рубежом были представлены на Первом Всемирном Конгрессе по пренатальным наукам, прошедшем в онлайн-режиме в октябре 2022 года.

В России и в мире накоплен богатый теоретический и экспериментальный материал, подтверждающий наличие психических процессов у ребенка в пренатальном периоде онтогенеза. Разработаны различные методы, способы и программы психолого-педагогической работы с беременной женщиной и ее пренатальным ребенком. В женских консультациях, перинатальных центрах, роддомах, частных клубах и центрах работают многочисленные материнские школы, кабинеты дородового воспитания и т. д., проводящие индивидуальные и коллективные тренинги по подготовке к родам и воспитанию ребенка. При этом следует признать, что в основном вопросами пренатального воспитания занимается психология. И если даже в педагогическом пространстве и появляются специализированные курсы по пренатальной педагогике (например, такие, как спецкурс «Антропологические основы пренатальной педагогики»), они являются курсами по выбору, в лучшем случае попадают под раздел «Дополнительное педагогическое образование». Более того, некоторые авторы даже считают, что на сегодня сложилась своеобразная экспансия психологии в области изучения перинатального периода жизни индивида и семьи. Мы не придерживаемся таких крайних взглядов и понимаем, какой огромный вклад внесла отечественная и мировая психология в решение проблемы оптимизации процессов пренатального развития ребенка. Подтверждение тому – многочисленные научные публикации, отечественные и международные профессиональные ассоциации, учебные кафедры и т. д.

Однако при этом мы считаем, что до тех пор, пока в обществе не появится новая социальная роль «пренатальный педагог», который будет нести не только моральную и профессиональную, но и юридическую ответственность (которую сегодня несут и врач, и учитель) за результаты пренатального воспитания, и обществом в целом, и самими беременными женщинами занятия в пренатальных школах будут восприниматься как нечто необязательное, случайное, а значит не очень эффективное. Анализ литературы и собственный опыт убеждают нас в том, что пренатальная педагогика («педагогика пренатального материнства и детства») – это та научная дисциплина, практическое применение которой заложит прочный фундамент в здоровье населения Российского государства.

Библиографический список

1. Зверкова А.Ю., Волохова В.И., Абрамова В.В. Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: сочетаем формальное и информальное образование. *Сибирский педагогический журнал*. 2024, № 2: 169–171.
2. Лапина А.С. Развитие феномена педагогического оптимизма в отечественной педагогике (конец XIX – начало XXI вв.). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2024, № 2 (185): 16–26.
3. Кузнецова Е.С. Международная научно-исследовательская конференция «Педагогика, психология и экономика: вызовы современности и тенденции развития». *Вестник Московской международной академии*. 2024 № 1: 18–19.
4. Нижниченко Н.Б., Нестеренко Е.В. Актуальный анализ проблемных аспектов педагогики, основные задачи. *Социально-гуманитарное обозрение*. 2024, № 1: 50–52.
5. Лоскутов А.Ф. Госпитальная педагогика: методологические подходы. *Народное образование*. 2024, № 3 (1506): 75–84.
6. Фадеева Я.Е., Лельчицкий И.Д. Госпитальная педагогика: ретроспективный аспект формирования междисциплинарного феномена. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2024, № 3 (68): 155–164.
7. Акимова Е.В. Творчество в педагогической психологии А.С. Макаренко. *Дневник науки*. 2023, № 12 (84).
8. Касымова А.С., Волкотрубова А.В. Актуальные проблемы педагогики в современном образовании. *Вестник Международного Университета Кыргызстана*. 2023, № 4 (52): 180–188.
9. Pogolșa L. The “Pedagogical Universe” at 20 years old. Journal of the pedagogical and psihological community in time. *Univers Pedagogic*. 2023, Т. 79, № 3: 7–12.
10. Андреева Ю.В. Педагогические подходы к развитию оптимизма: опыт сопоставительного анализа идей Макаренко-Роджерса. *Педагогический ИМИДЖ*. 2023, Т. 17, № 1 (58): 15–24.

11. Романенко Н.М. Импакт-педагогика как новый взгляд на оптимизацию процесса обучения. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2023, № 1: 17–23.
12. Мамедова Л.В., Сушко А.В. Развитие уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста. *Управление образованием: теория и практика*. 2024, № 3-2: 42–49.
13. Лоскутов А.Ф., Шариков С.В., Ямбург Е.А., Румянцев А.Г. Госпитальная педагогика – современное направление в педагогической науке. *Народное образование*. 2023, № 1 (1496): 166–172.
14. Мосунов Д.Ф., Шевцов А.В., Мосунова М.Д., Григорьева Д.В. Обобщение многолетней научно-практической деятельности научно-педагогической школы «Педагогическая гидрореабилитация» НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, в сопровождении подготовки сборной команды России по паралимпийскому плаванию. *Научно-педагогические школы Университета*. 2023, № 8: 52–59.
15. Алексеева В.В., Аминов Т.М. Организация целостного педагогического процесса в детских садах: историческая ретроспектива. *Мир науки, культуры, образования*. 2023, № 3 (100): 11–14.

References

1. Zverkova A.Yu., Volohova V.I., Abramova V.V. Sovremennye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: sochetaem formal'noe i informal'noe obrazovanie. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2024, № 2: 169-171.
2. Lapina A.S. Razvitie fenomena pedagogicheskogo optimizma v otechestvennoj pedagogike (konec XIX – nachalo XXI vv.). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024, № 2 (185): 16-26.
3. Kuznecova E.S. Mezhdunarodnaya nauchno-issledovatel'skaya konferenciya «Pedagogika, psihologiya i `ekonomika: vyzovy sovremennosti i tendencii razvitiya». *Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii*. 2024 № 1: 18-19.
4. Nizhnichenko N.B., Nesterenko E.V. Aktual'nyj analiz problemnyh aspektov pedagogiki, osnovnye zadachi. *Social'no-gumanitarnoe obozrenie*. 2024, № 1: 50-52.
5. Loskutov A.F. Gospital'naya pedagogika: metodologicheskie podhody. *Narodnoe obrazovanie*. 2024, № 3 (1506): 75-84.
6. Fadeeva Ya.E., Lel'chickij I.D. Gospital'naya pedagogika: retrospektivnyj aspekt formirovaniya mezhdisciplinarnogo fenomena. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2024, № 3 (68): 155-164.
7. Akimova E.V. Tvorchestvo v pedagogicheskoj psihologii A.S. Makarenko. *Dnevnik nauki*. 2023, № 12 (84).
8. Kasymova A.S., Volkotrubova A.V. Aktual'nye problemy pedagogiki v sovremennom obrazovanii. *Vestnik Mezhdunarodnogo Universiteta Kyrgyzstana*. 2023, № 4 (52): 180-188.
9. Pogolșa L. The "Pedagogical Universe" at 20 years old. Journal of the pedagogical and psihological community in time. *Univers Pedagogic*. 2023, T. 79, № 3: 7-12.
10. Andreeva Yu.V. Pedagogicheskie podhody k razvitiyu optimizma: opyt sopostavitel'nogo analiza idej Makarenko-Rodzhersa. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2023, T. 17, № 1 (58): 15-24.
11. Romanenko N.M. Impakt-pedagogika kak novyj vzglyad na optimizaciyu processa obucheniya. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2023, № 1: 17-23.
12. Mamedova L.V., Sushko A.V. Razvitie urovnya proizvol'nogo vnimaniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024, № 3-2: 42-49.
13. Loskutov A.F., Sharikov S.V., Yamburg E.A., Rumyancev A.G. Gospital'naya pedagogika – sovremennoe napravlenie v pedagogicheskoj nauke. *Narodnoe obrazovanie*. 2023, № 1 (1496): 166-172.
14. Mosunov D.F., Shevcov A.V., Mosunova M.D., Grigor'eva D.V. Obobschenie mnogoletnej nauchno-prakticheskoj deyatel'nosti nauchno-pedagogicheskoj shkoly «Pedagogicheskaya gidroreabilitaciya» NGU im. P.F. Lesgafta, Sankt-Peterburg, v soprovozhdenii podgotovki sbornoj komandy Rossii po paralimpijskomu plavaniyu. *Nauchno-pedagogicheskie shkoly Universiteta*. 2023, № 8: 52-59.
15. Alekseeva V.V., Aminov T.M. Organizaciya celostnogo pedagogicheskogo processa v detskih sadah: istoricheskaya retrospektiva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023, № 3 (100): 11-14.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-110-113

***Lizunova G.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ufkz2008@mail.ru*
***Zayats N.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sajcn@mail.ru*
***Bondarenko M.A.**, senior teacher, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: marinaabondarenko@mail.ru*

THE RESULTS OF THE STUDY OF THE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO CONDITIONS OF STUDY AT A UNIVERSITY. The article highlights some problems of adaptation of first-year students to conditions of studying at a university. The authors present results of an annual study of indicators of adaptation of first-year students at Gorno-Altaisk State University. The study is organized and conducted by psychologists from the University's Center for Social and Psychological Assistance. For its implementation, a number of methods have been selected to identify the level of general adaptability (neuropsychiatric stability, communicative features, moral normality, anxiety level, self-esteem, social isolation, conflict, dominant state, manifestations of suicidal reactions, stress tolerance level. In addition, special attention is paid to the program of adaptation of first-year students to the conditions of study at the university. Changes and additions are being made to this program depending on the results of the diagnostic study and the characteristics of the group of maladapted first-year students.

Key words: **students, university, adaptation, learning, adaptive abilities, neuropsychiatric stability, communicative features, moral normativity, suicidal behavior, stress tolerance, program.**

***Г.Ю. Лизунова**, канд. филос. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: ufkz2008@mail.ru*
***Н.М. Заяц,** канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: sajcn@mail.ru*
***М.А. Бондаренко**, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: marinaabondarenko@mail.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблемам психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Авторы представили результаты ежегодного исследования показателей психолого-педагогической адаптации первокурсников в Горно-Алтайском государственном университете. Исследование организовано и проведено психологами Центра социально-психологической помощи университета. Для его проведения подобран ряд методик на выявление уровня психолого-педагогической адаптивности (нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, уровень тревожности, самооценки, социальной изолированности, конфликтности, доминирующего состояния, проявлений суицидальных реакций, уровня стрессоустойчивости). Кроме того, особое внимание уделено программе психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе. В данную программу вносятся изменения и дополнения в зависимости от результатов диагностического исследования и особенностей группы дезадаптированных студентов-первокурсников.

Ключевые слова: **студенты, вуз, психолого-педагогическая адаптация, обучение, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, суицидальное поведение, стрессоустойчивость, программа**

Актуальность данной работы состоит в том, что период обучения в высшем учебном заведении является важным и ответственным периодом в жизни каждого студента. Именно в стенах вуза происходит становление его как личности, профессионала, активного и полноценного члена общества. Каждый абитуриент, поступающий в наш университет, а впоследствии студент-первокурсник, является «продуктом» своей семьи, своего окружения, воспитания. Не каждый может сразу влиться в учебный процесс, круговорот студенческой жизни, где приходится заниматься подчас несколькими делами одновременно, устанавливать новый режим дня, применять умение распределять время и эффективно его использовать. Студенты приезжают к нам со всей Республики Алтай, а также из других регионов России, зарубежья как ближнего, так и дальнего. Ребята скучают по родителям, друзьям, оставшимся дома. У некоторых появляется чувство тревоги, неуверенность в своих силах, сомнение в реализации своих возможностей и способностей. Кто-то из них начинает жить буквально самостоятельно, заселяясь в общежитие. А это новые заботы, контакты, приобретение навыков. Встают вопросы: где и как готовиться к занятиям? Как составить доклад, презентацию, ответить

на семинаре? Как ужиться с соседями по комнате? Что поесть? Как приготовить еду? Как постирать вещи? и др. В связи с этим, проводя ежегодно исследование процесса психолого-педагогической адаптации наших первокурсников, мы приходим к пониманию, как их поддержать, как помочь им войти в увлекательную студенческую жизнь университета, как учиться с интересом, реализовать себя помимо учебы, как справиться с бытовыми проблемами.

Цель настоящей работы состояла в исследовании психолого-педагогической адаптации первокурсников к обучению в вузе. Объектом исследования явилась психолого-педагогическая адаптация студентов-первокурсников к обучению в университете. Предметом исследования определены результаты изучения составляющих психолого-педагогической адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Для достижения цели исследования сформулированы и решены следующие задачи: проанализированы проблемы психолого-педагогической адаптации в научной литературе; выделены составляющие психолого-педагогической адаптации студентов; подобран инструментарий для исследования процесса психолого-педагогической адаптации первокурсников; проведена диагностика адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе; составлена и апробирована Программа психолого-педагогической адаптации первокурсников к обучению в вузе; составлены рекомендации кураторам и преподавателям по работе со студентами-первокурсниками.

Научная новизна данной работы состоит в том, что испытуемыми стали первокурсники набора 2024–2025 учебного года. Каждый год отмечаются различия в характеристиках личности студентов-первокурсников. Необходимо учитывать эти характеристики, помогать студентам успешно пройти психолого-педагогическую адаптацию в университете.

Кроме того, исследование имеет большую теоретическую значимость, так как оно позволило рассмотреть значение необходимых понятий на современном этапе развития науки, отношение и разработанность вопросов организации психолого-педагогической адаптации студентов к вузовскому обучению в работах современных отечественных и зарубежных ученых.

Практическая значимость состоит в том, что по результатам исследования, выявив группу дезадаптированных первокурсников, мы понимаем, в каком направлении строить нашу работу по психолого-педагогической адаптации, какие рекомендации составить для кураторов студенческих групп, преподавателей в целом; с какими студентами стоит провести индивидуальную работу, пригласить на консультации.

Для решения сформулированных задач использованы методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по теме исследования и обобщение информации), эмпирические (тестирование), статистические (оценка достоверности полученных результатов).

Исследование состояло из трех этапов. На первом этапе определены составляющие психолого-педагогической адаптации, подобран инструментарий и проведена их диагностика. Для измерения уровня адаптивных способностей, таких как нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, использовали методику «Адаптивность» многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [1]. Для оценки уровня стрессоустойчивости применялась методика «Список жизненных событий» Холмса-Раге, адаптированная А.М. Прихожан [2; 3]. Эта методика представляет собой адаптацию для использования в России перечня Р.Д. Кодингтон. Выявление уровня склонности к суицидальным реакциям осуществлялось с помощью методики «СР-45» (автор П.И. Юнацкевич) [4]. Для обобщения существующих подходов к изучению вузовской адаптации использована Анкета (экспресс-диагностика) «Уровень адаптированности студентов» [5]. Авторы анкеты выделяют в структуре адаптированности взаимосвязанные компоненты: социальный, дидактический и профессиональный.

Испытуемыми стали 287 студентов первых курсов Горно-Алтайского государственного университета. Опираясь на результаты первого этапа исследования, на втором этапе работы составлена и апробирована программа психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Третий этап сопровождался оценкой эффективности проведенной программы, обобщением материалов и результатов исследования, составлением рекомендаций кураторам студенческих групп и преподавателям университета.

Само понятие адаптация, согласно новому словарю иностранных слов, означает «процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, включающий усвоение норм и ценностей этой среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности» [6].

Психологами отмечается, что адаптация – это не столько период приспособления, сколько процесс гармонизации субъекта и окружающей его среды. В результате этого взаимодействия человек вооружается моделями и стратегиями поведения, личность соотносит собственные возможности и требования извне для решения возникающих жизненных ситуаций. Успешной психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников способствуют внешние и внутренние факторы. Внешние – это те, которые помогают адаптироваться к внешним проблемным ситуациям. Внутренние направлены на разрешение собственных внутренних конфликтов и противоречий.

Современные ученые, рассматривая факторы адаптации студентов к новым условиям жизни, условиям обучения, разделяют эти факторы на блоки. Первым выделяют социологический блок, который содержит характеристики возраста, социальный статус и происхождение, образование, полученное студентом до поступления в университет. Вторым блоком является педагогический. Его содержание дает представление об особенностях образовательной среды, материально-техническом сопровождении процесса обучения, профессиональном состоянии преподавателей. Третий блок – психологический. Содержание данного блока представлено работой по составлению характеристик индивидуально-психологического и социально-психологического характера студентов, уровня их интеллектуального развития, мотивационной активности, личностного потенциала для адаптации к вузу [7].

Практическим вопросам сопровождения процесса психолого-педагогической адаптации студентов к обучению в вузе свое внимание обращали многие ученые-исследователи. Так, Е.В. Осипчукова рассмотрела стадии адаптационного процесса личности студента первого курса, студенческой группы к новой социокультурной среде [8]; И.Ю. Мильковская выделила и описала факторы, которые влияют на процесс адаптации к вузу [9]; А.Ю. Слепухин приводит типологию и параметры адаптации студентов [10]; О.В. Куликова говорит о формировании новых социальных качеств субъектов, таких как цель деятельности, ценности и нормы и т. д. [11]; И.В. Ширяева, рассматривая адаптационную среду в вузе, указывает на такое ее важное условие, как «устойчивость всех компонентов педагогической системы» [12]; С.И. Самыгин и Л.Д. Столяренко указывают на необходимость установления тесных взаимосвязей, которые несут положительные эмоции и результаты [13] и др.

Проблемами и практическими наработками изучения и улучшения процесса адаптации студентов к вузовскому обучению занимаются многие современные психологи, педагоги, работающие в вузах страны. Этими вопросами они делятся в профессиональном сообществе на страницах своих публикаций: Аверьянова Т.С., Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В., Чигина Н.В., Сырескина С.В., Камуз В.В., Мальцева О.Г., Яковлев Р.Д., Бабич Ю.М. [14–17] и др.

Результаты диагностического исследования позволили выделить нам группу дезадаптированных студентов-первокурсников, в которую вошли студенты разных факультетов университета (табл. 1).

Таблица 1

Процент дезадаптированных студентов от количества первокурсников каждого факультета, принявших участие в тестировании

Факультет	ЕГФ	ИФФ	ФАТ	ЭЮФ	ФМФ	АТФ	ППФ
%	60,6	38	50	76	24	36	18

Это те ребята, которым требуется внимание, поддержка на первых порах психолого-педагогической адаптации к вузу, к проживанию в общежитии. Им нужно помочь, снизить уровень тревожности, повысить самооценку, вовлечь их в разнообразие студенческих мероприятий, дать возможность показать свои возможности и способности, научить общаться, а также научить поиску научной информации, использованию ее на занятиях и в докладах, на конференциях.

Можно отметить, что наибольшее количество дезадаптированных студентов оказалось среди первокурсников экономико-юридического факультета. Меньше всего дезадаптированых студентов среди первокурсников психолого-педагогического факультета. Всего дезадаптированных студентов выделено 88 человек. Это составляет примерно 30,7% от общего количества первокурсников. У таких ребят, как правило, отмечен низкий уровень развития адаптационных способностей. Эти способности, согласно многоуровневому личностному опроснику А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, включают уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативные особенности и моральную нормативность. У дезадаптированных ребят эти показатели находятся на низком уровне. Они не всегда могут регулировать свое психологическое состояние, могут демонстрировать нервно-психические срывы, истерики, им необходима помощь психологов. Эти студенты не умеют выстраивать отношения с окружающими, адекватно реагировать на требования со стороны других студентов и преподавателей. Поэтому демонстрируют конфликтное поведение как защитный механизм на «врагов» вокруг или уход от общения вовсе, бывает и совершение асоциальных поступков.

У дезадаптированных ребят также отмечается неразвитость социальной, дидактической и профессиональной адаптации. Такие студенты не до конца понимают особенности и значимость получаемой профессии, необходимость саморазвития, самоподготовки к занятиям и работы в команде. Это те ребята, которые стали студентами университета прежде всего по настоянию родителей или чтобы освободиться от контроля и гиперопеки своих родственников. Но навыков самостоятельной жизни у них нет, в результате возникает тревожность, настороженность перед взрослой жизнью и требованиями в студенческом сообществе, низкая продуктивность в учебе. В работе психологов с такими ребятами отлично помогают студенты-активисты, особенно психолого-педагогического факультета. Они, понимая свою миссию профессионала, курируют и вовлекают ребят в научные и общественные мероприятия, проводимые факультетом и университетом. Такая совместная работа психологов и студентов-активистов приносит положительные плоды. Бывшие «самоизоляторы» побеждают в конкурсах проектов и научно-исследовательской деятельности, участвуют в творческой и общественной

жизни, сами становятся помощниками в работе со следующими первокурсниками, поступающими в наш университет.

Среди исследуемых студентов-первокурсников отмечены только 3,5% с высоким уровнем стресса, а значит, с пониженным уровнем стрессоустойчивости, возможным затруднением выхода из сложных жизненных ситуаций. Распределение студентов по показателю «уровень стресса» по факультетам представлено в диаграмме на рисунке 1.

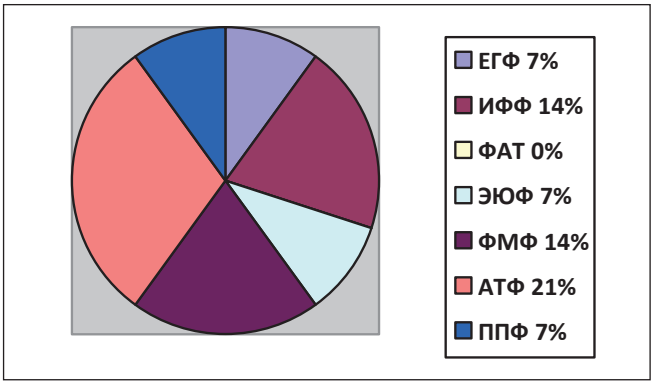


Рис. 1. Распределение студентов «группы риска» по показателю «уровень стресса» по факультетам

Как показывает практика работы с первокурсниками, таким студентам не хватает «инструментов» для решения затруднений, именно они чаще не обращаются за помощью к одногруппникам или к взрослым (преподавателям, психологам), а пытаются решить свои проблемы самостоятельно, подчас неудачно.

4,9% среди первокурсников составляют студенты, у которых отмечен высокий уровень суицидальных реакций. Распределение студентов по показателю «суицидальные реакции» по факультетам представлено в диаграмме на рисунке 2.

Это те студенты, которые уже пробовали способы уйти из жизни, находятся часто в депрессивном состоянии, испытывают чувство безысходности, боязни непринятия их другими студентами и преподавателями, часто у таких ребят обесценено само понятие жизни. Они считают, что каждый человек вправе сделать со своей жизнью все, что ему угодно, даже уйти из нее. Студенты приглашаются на индивидуальные консультации.

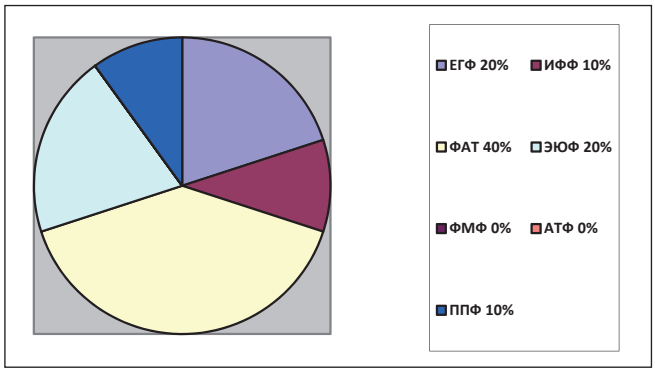


Рис. 2. Распределение распределение студентов «группы риска» по показателю «суицидальные реакции» по факультетам

У 69,3% студентов психолого-педагогическая адаптация к вузу, согласно результатам диагностики, проходит успешно. Их не пугают требования к учебе, особенности условий жизни и деятельности студентов, они легко входят в студенческие коллективы сверстников, посещают занятия без нареканий, ответственно занимаются освоением профессии, ведут активную внеурочную жизнь. В университете есть все условия для того, чтобы быть не только успешным в учебе, овладении профессиональной компетентностью, но и для дополнительной самореализации. Для этого можно выбрать согласно собственным интересам, способностям и возможностям научное сообщество, спортивные секции, клубы, творческие мастерские, активное добровольческое движение, отряд спасателей и др.

Вышеизложенные факты показывают, что нужна глубокая, обстоятельная, слаженная работа всех подразделений образовательного учреждения для создания благоприятной безопасной психологической атмосферы, осуществления эффективной образовательной и воспитательной деятельности студентов, психологического благополучия в учебном учреждении. Одним из таких подразделений в университете является Центр социально-психологической помощи. Центр является составляющей управления по воспитательной работе вуза [18].

Главная задача Центра состоит в установлении взаимосвязей студентов, преподавателей, кураторов студенческих групп, оказании помощи в работе сложенных коллективов, психолого-педагогической поддержке студентов, в том числе и первокурсников. Вся работа Центра направлена на то, чтобы студент «чувствовал себя особенным, оцененным, уверенным и верящим в себя» [19, с. 68].

Кураторам ученических групп университета рекомендовано обратить внимание на дезадаптированных студентов, не упускать их из поля зрения, посещать в общежитии. Кураторам даны рекомендации провести групповые занятия по формированию позитивного мировосприятия, поиску подходящих дополнительных занятий студентов в университете для самореализации, установления доброжелательного и эффективного общения в группе, а также пригласить психологов Центра социально-психологической помощи университета. С такими студентами проведены индивидуальные консультации, психологами-консультантами Центра даны рекомендации. Предложено также по необходимости кураторам обращаться к психологам-консультантам Центра, устанавливать контакты с родственниками, родителями этих ребят.

Чтобы ребята быстрее влились в большой коллектив студентов и преподавателей, нашли свое место в этом коллективе, составлена и апробирована «Программа психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе». В программу вошли занятия на формирование межличностных взаимоотношений в студенческой группе, бесконфликтного поведения, навыков взаимодействия личности с социумом, обучение эффективным приемам общения, успешного публичного выступления, развитие стрессоустойчивости и жизнестойкости, планирование своего будущего, открытие ресурсов и новых путей развития, избавление от глубинных страхов, комплексов и проблем.

По направлению улучшения межличностных взаимоотношений в студенческой группе, взаимоотношений с родителями, с другими детьми в семье проводятся следующие тренинговые занятия: «Будем знакомы!», «Уверенный стиль поведения», «Узнай о себе!», тренинг на сплочение «Мы вместе! Мы группа!». Занятия проводятся для выработки умений устанавливать межличностные взаимоотношения в студенческой группе.

Для выработки умения работать в команде, разговаривать друг с другом, предлагать и оказывать помощь, умения принимать ее, позитивно смотреть на мир проводятся занятия «Общаемся без конфликта», «Взаимопонимание – залог успеха!», «Эффективно общаться – это...»; для снятия внутреннего напряжения, выработки уверенности в себе, открытия собственных ресурсов, овладения навыками общения проведена вузовская социально-психологическая игра «Цивилизация»; для развития целеполагания, стремления достигать нужных результатов, позитивного видения будущего в программу включены упражнения «Рисуем ладонь!», «Карта цели»; для снятия стресса перед сессией, развития уверенности при сдаче экзаменов и зачетов проводятся занятия «Здравствуй, первая сессия!», «На экзамен – без страха» и др.

Согласно программе психолого-педагогической адаптации по направлению выбора партнера, создания семьи, улучшения взаимоотношений с родителями, реализации интересов и способностей проводятся такие занятия, как «Пора любви! Пора любви?». Они направлены на формирование представлений о партнере по жизни, выборе партнера, обсуждение вопросов создания семьи, умения выстраивать отношения с представителями противоположного пола.

Такое занятие как «Сад моей мечты!» проводится с использованием песка, камней, еловых шишек и других природных материалов. В ходе занятия происходит развитие умения владеть собственным эмоциональным состоянием, навыков саморегуляции, развитие уверенности. Занятия «Коллаж моего счастья», «Дом моей мечты», «Разговор с платком», «Мандалотерапия», «Я и мой мир!» направлены на развитие позитивного мировосприятия, выражение своего внутреннего мира, анализ эмоционального состояния, представление и планирование своего будущего. «Кукольная терапия» проводится для использования идентификации и обособления основных механизмов развития личности. На занятии «Маска, я тебя знаю!» происходит перевод своих глубинных страхов, комплексов и проблем в неживую материю маски. Занятия «Детки и предки», «Дерево из пластилина!» помогают опосредованно выразить свое отношение к окружающему миру, к себе, составить и переоценить представление взаимоотношений с родителями, с другими детьми в семье, помочь справиться с негативными психическими состояниями.

Гупповые консультации по подготовке резюме и самопрезентации включают занятия, направленные на развитие навыков публичного выступления, представления своих идей, развития самоконтроля, самоанализа поведения, рефлексии. Это такие занятия, как «Преодоление стрессов», «Расскажи о себе», «Автопортрет группы» и др.

Конечно, не с первого раза и не все ребята с воодушевлением принимают участие в занятиях. Специалисты, проводящие их, никогда не принуждают студентов, разрешают просто присутствовать. Слышатся и такие высказывания как «Я не псих... », «Мне тут нечего делать!» и др. Психологам удается наладить контакт, вызвать доверие и расположение к себе и группе. Да и еще детский интерес берет верх! Многим первокурсникам нет и восемнадцати лет. Часто после первого занятия ребята сами договариваются о визите на индивидуальную консультацию с психологами Центра, они приводят своих друзей, а также родителей.

На заключительном этапе исследования проведены те же методики, что и на констатирующем этапе. Порядка 10% ребят испытывают частичные неудовлетворения учебой и жизнью в студенческой среде. Предполагаемые причины

разные: неудачи первой сессии, перенос негатива из дома на обучение в вузе, участие и гибель родственников в специальной военной операции, безответная любовь и др. По мере индивидуальной работы проблемные вопросы решаются.

Подводя итоги проделанной работы, можем констатировать ее важность, актуальность и своевременность. Полученные результаты позволяют эффективно организовать процесс психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе, выявленных студентов групп «риска».

У студентов этих групп чаще наблюдается повышенный или высокий уровень стресса, низкая стрессоустойчивость, а также выше среднего или высокий уровень суицидальных реакций. Студенты не четко представляют свое будущее, испытывают подавленное настроение, демонстрируют пассивное отношение к жизни, испытывают трудности в установлении контактов с одногруппниками и соседями по комнате в общежитии. Некоторые такие студенты совершали попытки суицида, у них отмечается сниженная ценность жизни, отсутствие состояния счастья. Они требуют проведения ряда адаптационных мероприятий, способствующих повышению уровня стрессоустойчивости, социальной активности, снижению уровня суицидальных реакций. С этими обучающимися необходима работа по оказанию помощи в приспособлении к новым условиям жизни и обучения в вузе, повышению общего жизненного тонуса. Эти данные могут быть использованы при отборе конкурсантов в Военный учебный центр, работающий на базе университета.

Анализируя данные констатирующего и контрольного этапов исследования, отмечаем эффективность Программы психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе и рекомендуем ее для работы со студентами. Достоверность результатов контрольного этапа исследования подтверждены с помощью t-критерия Вилкоксана. Наша работа на этом не останавливается, а продолжается. Каждый учебный год мы встречаем новых студентов и многим из них нужна наша поддержка.

Данные проведенного исследования психолого-педагогической адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе включены в результаты исследования психологического благополучия молодежи Республики Алтай и зарегистрированы как База данных «Результаты исследования психологического благополучия молодежи Республики Алтай», получено свидетельство государственной регистрации [20].

Библиографический список

1. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ). *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург, 2001.
2. Прихожан А.М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
3. Coddington R. Life Event Record. The Significance of Life Events as Etiologic Factors in the Diseases of Children. 1. A Survey of Professional Workers. 2. A Study of Normal Population. *J. of Psychosomatic Research.* Vol. 16.
4. *Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях*: учебно-методический комплекс. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
5. Юркина М.С., Смирнов А.А. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к вузу. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015; Т. 21, № 1: 82–87.
6. *Новый словарь иностранных слов*. Available at: https://www.slovari.ru/search.aspx?p=3068&di=vargo&wi=13650
7. Сираева М.Н. *Организация работы по адаптации студентов к условиям обучения в вузе*: учебно-методическое пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2022.
8. Осипчукова Е.В., Попова Н.В. *Адаптация студентов в учреждениях высшего образования: факторный анализ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-v-uchrezhdeniyah-vysshego-obrazovaniya-faktornyy-analiz
9. Мильковская И.Ю. *Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы*. Волгоград, 2005.
10. Слепухин А.Ю. *Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции.* Москва: ИД Форум, 2004.
11. Куликова О.В. *Особенности мотивации учения иностранных студентов*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-ucheniya-inostrannyh-studentov
12. Ширяева И.В. *Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе*. Ленинград. 1980.
13. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. *Социальная психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
14. Аверьянова Т.С. *Адаптация первокурсников к обучению в вузе*. Available at: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/16916/1/Аверьянова%20Т.С.%20Адаптация%20первокурсников%20..pdf
15. Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017; № 2: 36–41.
16. Чигина Н.В., Сырескина С.В., Камуз В.В., Мальцева О.Г. Проблема психологической адаптации первокурсников аграрного университета к жизни и обучению в вузе. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования.* 2022; Т. 11, № 4А: 140–147.
17. Яковлев Р.Д., Бабич Ю.М. *Особенности адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze
18. Горно-Алтайский государственный университет. *Центр социально-психологической помощи.* Available at: https://gasu.ru/train/sentr-spp/
19. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А., Бондаренко М.А. Использование коучинга как инновационного способа работы в образовательном пространстве. *Приоритетные научные направления: от теории к практике:* сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014.
20. *Результаты исследования временной перспективы молодежи Республики Алтай*. Государственная регистрация базы данных. Available at: https://fips.ru/iiss/document.xhtml?faces-redirect=true&id=62b56c35a287c3e1c6c10104412c6ccc

References

1. Maklakov A.G., Chermyanin S.V. Mnogourovnevyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM). *Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Prihozhan A.M. *Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
3. Coddington R. Life Event Record. The Significance of Life Events as Etiologic Factors in the Diseases of Children. 1. A Survey of Professional Workers. 2. A Study of Normal Population. *J. of Psychosomatic Research.* Vol. 16.
4. *Tehnologii psihologicheskoj pomoschi v krizisnyh i chrezvychajnyh situaciyah*: uchebno-metodicheskij kompleks. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
5. Yurkina M.S., Smirnov A.A. Razrabotka i aprobaciya metodiki dlya `ekspress-diagnostiki urovnya adaptirovannosti studentov k vuzu. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2015; T. 21, № 1: 82-87.
6. *Novyj slovar' inostrannyh slov*. Available at: https://www.slovari.ru/search.aspx?p=3068&di=vargo&wi=13650
7. Siraeva M.N. *Organizaciya raboty po adaptacii studentov k usloviyam obucheniya v vuze*: uchebno-metodicheskoe posobie. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2022.
8. Osipchukova E.V., Popova N.V. *Adaptaciya studentov v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya: faktornyj analiz*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-v-uchrezhdeniyah-vysshego-obrazovaniya-faktornyy-analiz
9. Mil'kovskaya I.Yu. *Pedagogicheskie usloviya adaptacii pervokursnikov v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly*. Volgograd, 2005.
10. Slepuhin A.Yu. *Vysshee obrazovanie v usloviyah globalizacii: problemy, protivorechiya, tendencii.* Moskva: ID Forum, 2004.
11. Kulikova O.V. *Osobennosti motivacii ucheniya inostrannyh studentov*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-ucheniya-inostrannyh-studentov
12. Shiryaeva I.V. *Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov k uchebno-vospitatel'nomu processu v sovetskom vuze*. Leningrad. 1980.
13. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. *Social'naya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
14. Aver'yanova T.S. *Adaptaciya pervokursnikov k obucheniyu v vuze*. Available at: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/16916/1/Aver'yanova%20T.S.%20Adaptaciya%20pervokursnikov%20..pdf
15. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V., Nosova E.V. Adaptaciya studentov-pervokursnikov k usloviyam obucheniya v universitete: opyt, problemy, perspektivy. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2017; № 2: 36-41.
16. Chigina N.V., Syreskina S.V., Kamuz V.V., Mal'ceva O.G. Problema psihologicheskoj adaptacii pervokursnikov agrarnogo universiteta k zhizni i obucheniyu v vuze. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya.* 2022; T. 11, № 4A: 140-147.
17. Yakovlev R.D., Babich Yu.M. *Osobennosti adaptacii studentov pervokursnikov k obucheniyu v vuze.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze
18. Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet. *Centr social'no-psihologicheskoj pomoschi.* Available at: https://gasu.ru/train/sentr-spp/
19. Lizunova G.Yu., Taskina I.A., Bondarenko M.A. Ispol'zovanie kouchinga kak innovacionnogo sposoba raboty v obrazovatel'nom prostranstve. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike:* sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2014.
20. *Rezul'taty issledovaniya vremennoj perspektivy molodezhi Respubliki Altaj*. Gosudarstvennaya registraciya bazy dannyh. Available at: https://fips.ru/iiss/document.xhtml?faces-redirect=true&id=62b56c35a287c3e1c6c10104412c6ccc

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 376.684 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-114-116

***Mironov A.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: milan109@yandex.ru*
***Kaverina V.A.**, primary school teacher, Secondary General Education School with Advanced Study of Individual Subjects No. 3 (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vera.oleshko.00@mail.ru*

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF A COMPREHENSIVE PROGRAM FOR THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN TO CONDITIONS OF RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article discusses a problem of socio-psychological adaptation of migrant children in Russian educational institutions. The results of the ascertaining stage of the experiment, which reveal significant difficulties in the adaptation of this group of children, are presented. The obtained data forms the basis for development and implementation of a psychological and pedagogical program aimed at psychological and pedagogical support for migrant children at the stage of adaptation to educational conditions in a general education institution. The key areas of the program cover a wide range of personal and social competencies: the development of emotional intelligence, the formation of adaptive strategies, the formation of intercultural tolerance, the development of communication skills and social interaction. The results of a comparative analysis of adaptivity components at different stages of the experiment are presented, and the effectiveness of the developed program is proved.

Key words: **adaptation, migrant children, socio-psychological adaptation, educational institutions, psychological and pedagogical program**

***А.В. Миронов**, канд. психол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: milan109@yandex.ru*
***В.А. Каверина,** учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 3, г. Ханты-Мансийск, E-mail: vera.oleshko.00@mail.ru*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ РОССИЙСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматривается проблема психолого-педагогической адаптации детей-мигрантов в условиях российских общеобразовательных учреждений. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, который выявил значительные трудности в адаптации данной группы детей. Полученные данные легли в основу разработки и реализации психолого-педагогической программы, направленной на психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов на этапе адаптации к условиям обучения в общеобразовательном учреждении. Ключевые направления программы охватывают широкий спектр личностных и социальных компетенций: развитие эмоционального интеллекта, формирование адаптационных стратегий, становление межкультурной толерантности, развитие коммуникативных навыков и социального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Приведены результаты сравнительного анализа компонентов психолого-педагогической адаптивности на разных этапах эксперимента, доказана эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: **адаптация, дети-мигранты, психолого-педагогическая адаптация, образовательные учреждения, психолого-педагогическая программа**

Начало нового тысячелетия характеризуется формированием открытого общества, что стало важным этапом в социальной эволюции человечества. Одним из ключевых аспектов этого процесса является усиление социальной мобильности, которая способствует росту миграционных потоков по всему миру. Россия, как одна из крупнейших стран, принимающих мигрантов, сталкивается с необходимостью решения множества социальных, культурных и психологических вопросов в сфере образования, связанных с интеграцией новых жителей. По данным статистики за последние годы Ханты-Мансийский автономный округ – Югра стабильно входит в тройку лидеров в Российской Федерации по миграции трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья. Ежегодно в округ приезжает порядка 25 тысяч новых жителей, большинство из которых составляют мигранты из бывших Союзных республик [1].

Большое количество мигрантов рассматривают переезд в новый регион на долгосрочной основе, что нередко приводит к переезду целых семей. Взрослые, принимая такое решение, осознают возможные трудности и преграды, с которыми им предстоит столкнуться. Однако дети-мигранты оказываются в ситуации, когда вынуждены следовать за родителями, не имея возможности осознанно выбирать свой путь. Это делает их одной из наиболее уязвимых социальных групп, сталкивающихся с необходимостью адаптации к новым культурным, языковым и образовательным условиям [2].

Актуальность рассматриваемой темы продиктована прежде всего тем, что успешная интеграция детей-мигрантов в принимающее общество имеет долгосрочные последствия как для их личностного развития, так и для социальной стабильности в целом. Дети, оказавшиеся в новой среде, сталкиваются с множеством вызовов: языковыми барьерами, культурными различиями, сложностями в установлении социальных связей и адаптации к образовательной системе. Эти факторы могут негативно сказываться на их психологическом благополучии, академической успеваемости и социальной активности.

Особую значимость приобретает вопрос взаимодействия детей-мигрантов с их сверстниками и педагогами. Именно эти взаимоотношения играют ключевую роль в процессе адаптации, формируя у ребенка чувство принадлежности к новому обществу и способствуя его успешной социализации. Недостаточное внимание к данной проблеме может привести к маргинализации детей-мигрантов, что, безусловно, способствует возникновению социальной напряженности и снижению уровня толерантности в обществе [3].

Важно подчеркнуть, что образовательная система является одним из ключевых элементов успешной интеграции мигрантов в социокультурное пространство страны, что непосредственно связано с субъективным ощущением благополучия. В настоящее время правительство Российской Федерации активно работает над созданием законодательной базы, регулирующей пребывание мигрантов и их деятельность в различных сферах жизни. Однако процесс регулирования образования и воспитания детей-мигрантов все еще находится на этапе формирования и сегодня одной из основных задач, которая состоит перед образовательными организациями, является проектирование образовательной среды, способствующей психолого-педагогической адаптации детей-мигрантов.

Под психолого-педагогической адаптацией мы вслед за Т.А. Егоренко и О.С. Безрукавным понимаем «процесс приспособления к внешним изменениям с целью поддержания гомеостаза, а также как конечный результат развития особых умений и навыков, необходимых для нормального и благополучного существования и развития ребенка [4]. Таким образом, психолого-педагогическая адаптация объединяет в себе элементы, психологической, социальной и педагогической адаптации.

Психолого-педагогическая адаптация детей-мигрантов из разных стран к условиям обучения в образовательных организациях Российской Федерации определена как одна из самых актуальных задач в современном социокультурном контексте. Попадая в новую культурную среду, школьники зачастую соприкасаются с традициями и духовным опытом других народов и страны в целом, значительно отличающимися от их собственного традиционного уклада жизни. В процессе взаимодействия обучающихся разных национальностей и культур в образовательной среде возникает угроза трансформации этнической идентичности от условно нормальной. Часть детей могут замыкаться в себе, ограничивать круг общения по этническому признаку, в результате чего формируется этноизоляционизм, а часть детей, напротив, отодвигают на второй план родной язык, культуру, традиции, моральные нормы своей этнической группы, что может порождать этнонигилизм. Обе формы трансформации этнической идентичности являются губительными не только для конкретного человека, но и этнической группы в целом [5].

Возникающие у детей-мигрантов трудности требуют внимательного подхода со стороны всех участников образовательного процесса. Необходимо создание специальных условий, способствующих эффективной адаптации к условиям образовательной среды, в том числе разработка и внедрение специальных психолого-педагогических программ [6], что и стало основной целью данного исследования.

Для достижения поставленной цели были последовательно решены три задачи: 1. концептуализация основных понятий исследования; 2. разработка и реализация психолого-педагогической программы; 3. проверка эффективности предложенных мер, направленных на повышение уровня психолого-педагогической адаптивности детей-мигрантов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном теоретико-методологическом обосновании и экспериментальной апробации инновационной психолого-педагогической программы сопровождения детей-мигрантов. Принципиальным отличием разработанной программы является целостный подход

к формированию психолого-педагогической адаптивности, который интегрирует личностно ориентированные, социокультурные и развивающие стратегии.

Практическая значимость исследования определяется возможностью трансформации существующих образовательных практик через внедрение научно обоснованных методических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов. Разработанный методический инструментарий создает методологическую основу для индивидуализации процессов социальной интеграции в различных образовательных контекстах.

Теоретическая значимость работы проявляется в расширении научных представлений о психологических механизмах психолого-педагогической адаптации детей-мигрантов. Исследование дополняет существующие концепции межкультурной коммуникации, раскрывая комплексные взаимосвязи между личностными характеристиками мигрантов и их способностью к успешной интеграции в новое социокультурное пространство.

Программа была разработана и внедрена в образовательный процесс средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов №3 города Ханты-Мансийска. Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения «Адаптация+» представляет собой целостную методическую систему, направленную на комплексное развитие психолого-педагогической адаптированности детей-мигрантов.

Концептуальная модель программы предусматривает многовекторное воздействие на личностные структуры ребенка-мигранта. Основной методологический фокус сконцентрирован на создании психологически безопасной образовательной среды, обеспечивающей мягкую интеграцию в новое социальное окружение. Программа органично сочетает диагностический, коррекционный и развивающий компоненты.

Содержательная архитектура программы включает взаимосвязанные блоки психолого-педагогического воздействия. Принципиальное внимание уделяется формированию индивидуальной траектории личностного развития и образования, где каждый ребенок-мигрант рассматривается как уникальный субъект социокультурного взаимодействия.

Ключевые направления программы охватывают широкий спектр личностных и социальных компетенций: развитие эмоционального интеллекта, формирование адаптационных стратегий, становление межкультурной толерантности, развитие коммуникативных навыков и социального взаимодействия.

Отдельные занятия программы направлены на: развитие самосознания и самооценки, уверенности в себе; развитие понимания своего эмоционального состояния; развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи; развитие готовности соблюдать общепринятые правила и нормы поведения; развитие способности у детей-мигрантов к адаптации в среду школьного коллектива; формирование навыков межкультурной коммуникации и эмпатии; развитие толерантности и навыков межкультурного взаимодействия с обучающимися и учителями.

Психолого-педагогическая программа сопровождения детей-мигрантов «Адаптация+» разработана на основе следующих методологических подходов: исследования о взаимной адаптации и механизмах ее протекания (С.А. Арутюнова, Ю.А. Горячева, С.В. Лурье, Г.У. Солдатова и др.); этнопсихологические подходы, раскрывающие особенности адаптации и процессов межкультурного взаимодействия (В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко и др.); работы, направленные на изучение вопросов управления миграцией и адаптацией (Л.В. Андриченко, А.Н. Попов, Т.М. Регент, И.А. Романов и др.); исследования факторов, влияющих на адаптацию детей-мигрантов (Н.М. Байков, В.И. Дятлов, Т.Ф. Маслова и др.).

Разработанная программа относится к типу коррекционно-развивающих, занятия проводились в группах в течение 40 минут и осуществлялись 2 раза в неделю в течение десяти недель. Основными формами работы были занятия с элементами тренинга, арт-терапии, проблемными и игровыми ситуациями, обсуждением видеофильмов и литературных произведений.

Для проверки результативности разработанной коррекционно-развивающей программы сопровождения детей-мигрантов был проведен эксперимент, спроектированный и проведенный по формирующей стратегии. На констатирующем этапе был подобран комплекс психодиагностических методов: «Опросник САН: самочувствие, активность, настроение» В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева; структурированная система наблюдений «Карта Д. Стотта»; авторская разработка Н.В. Кулешовой по оценке нравственных представлений – методика «Что такое хорошо и что такое плохо»; углубленная методика М.И. Шиловой для определения уровня морально-этического развития, а также экспертная система оценивания воспитанности по Н.П. Капустиной. Проведено тестирование. На формирующем этапе была реализована непосредственно сама программа, после чего была проведена контрольная диагностика.

Для обработки результатов использовались методы математической обработки данных. Для сравнения результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента применялся непараметрический критерий сравнения для зависимых выборок z-Уилкоксона. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «SPSS Statistics 25.0».

Первоначальная репрезентативная выборочная совокупность составила 58 участников исследования, где распределение по национальному признаку было следующим: таджики – 24 человека (41,4%), кыргызы – 16 человек (27,6%), узбеки – 11 человек (19%), армяне – 7 человек (12%).

После применения селективных критериев исследовательская выборка уменьшилась до 30 субъектов. Существенным методологическим ограничением стал факт отказа восьми родителей-мигрантов от углубленного психолого-педагогического сопровождения, что потребовало корректировки первоначального исследовательского дизайна.

Итоговая выборочная совокупность составили 22 участника, которые были дифференцированы на две группы по 11 человек (контрольная и экспериментальная).

Проведенное исследование нравственных представлений и психоэмоционального состояния детей выявило, что большинство респондентов (более 60%) демонстрируют средний уровень как нравственного развития, так и психоэмоционального состояния. Нравственные представления детей характеризуются относительной однородностью с преобладанием среднего уровня и лишь незначительной долей (менее 5%) детей с низким уровнем, что свидетельствует о благоприятной картине нравственного развития в целом. В психоэмоциональной сфере у большинства детей наблюдается умеренная работоспособность, средняя степень утомляемости и относительно устойчивый эмоциональный фон, хотя им свойственны некоторая неустойчивость внимания и колебания работоспособности в течение дня.

Проведенный анализ данных по методике М.И. Шиловой выявил значительную вариативность в уровне развития социальных и эмоциональных навыков среди участников общей выборки. В отношении к коллективному делу наблюдается поляризация результатов: часть участников демонстрирует высокий уровень вовлеченности в групповую деятельность, что свидетельствует о развитых навыках социальной включенности, тогда как у другой части зафиксирован крайне низкий уровень, указывающий на трудности в адаптации к коллективной работе. Аналогичная разнородность выявлена в отношении к людям: у части испытуемых развиты социальные навыки и эмпатия, в то время как у других наблюдаются трудности в установлении межличностных контактов. В области саморегулирования также отмечается значительный разброс: часть участников демонстрирует высокий уровень самоконтроля, тогда как у другой части выявлены трудности в управлении эмоциями и поведением.

Проведенное исследование уровня воспитанности по методике Н.П. Капустиной выявило значительную вариативность в уровне развития социальных и моральных качеств среди участников общей выборки. Большинство испытуемых демонстрируют средний и высокий уровень воспитанности, что свидетельствует о достаточно хорошей сформированности нравственных норм и социальных навыков. Однако у части участников зафиксирован низкий уровень воспитанности, что указывает на наличие трудностей в усвоении моральных принципов и социальных норм. Полученные данные подчеркивают необходимость проведения дифференцированной воспитательной работы, направленной на развитие эмпатии, ответственности и других социально-нравственных качеств.

Проведенное исследование эмоционального и социального состояния детей по методике «Карта наблюдений» Д. Скотта выявило значительную вариативность в уровне недоверия, ухода в себя, враждебности и тревоги в общей выборке. Результаты показали, что у части участников наблюдаются высокие показатели по шкалам недоверия, ухода в себя, враждебности по отношению к взрослым и тревоги по отношению к детям. Это может свидетельствовать о наличии у них трудностей в адаптации, установлении доверительных отношений с окружающими, а также о склонности к конфликтности и эмоциональной неустойчивости. Такие дети могут испытывать сложности в построении гармоничных отношений как со взрослыми, так и со сверстниками, что требует дополнительного внимания и поддержки.

В то же время у другой части участников показатели по всем шкалам низкие или отсутствуют, что указывает на более благоприятное эмоциональное и социальное состояние. Эти дети демонстрируют открытость, доверие к окружающим, активную социальную позицию и способность к конструктивному взаимодействию. Однако даже у этой группы могут наблюдаться отдельные эпизоды тревожности или конфликтности, что подчеркивает необходимость профилактической работы.

Для проверки эффективности реализованной программы был проведен сравнительный анализ результатов с применением критерия Вилкоксона, результаты представлены в таблице 1.

Результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе значимых различий по переменным «Красивое в жизни школы», «Соблюдение санитарно-гигиенических норм», «Уход в себя», «Враждебность по отношению к детям», «Тревожность по отношению к детям» не выявлено. По переменным «Недоверие по отношению к взрослым», «Отношение к школе», «Отношение к умственной и физической деятельности», «Бережное отношение к природе», «Саморегуляция», «Отношение к окружающим людям», «Уровень нравственных представлений», «Самочувствие», «Активность», «Настроение», «Отношение к коллективной деятельности» были выявлены значимые различия, которые говорят о том, что на контрольном этапе эксперимента показатели у группы улучшились.

В заключение можно сделать выводы о том, что дети-мигранты после внедрения психолого-педагогической программы «Адаптация+» стали более адаптированы к условиям российской общеобразовательной школы. У них улучшилось отношение к себе, школе и окружающей действительности за счет того, что в

Таблица 1

Результаты сравнения данных, полученных на разных этапах эксперимента

Методика	Показатели	Этап		W
		Констатирующий	Контрольный	
Методика диагностики уровня нравственных представлений (Н.В. Кулешова)	Уровень нравственных представлений	10,91	12,91	**2,39***
Опросник САН: самочувствие, активность, настроение (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева)	Самочувствие	4,45	5,23	**2,44***
	Активность	3,92	4,32	**2,81****
	Настроение	4,82	5,08	**2,22***
Методика диагностики М.И. Шиловой	Отношение к коллективной деятельности	3,05	13,64	**2,94***
	Отношение к окружающим людям	1,95	7,45	**2,94***
	Саморегуляция	1,77	4,64	**2,81***
Результаты диагностики уровня воспитанности (Н.П. Капустина)	Любознательность	3,45	3,91	1,89
	Бережное отношение к природе	3,27	4,27	**2,43***
	Отношение к умственной и физической деятельности	3,45	3,82	**2,00***
	Отношение к школе	3,55	3,91	**2,00***
	Красивое в жизни школы	3,91	4,55	1,89
	Соблюдение санитарно-гигиенических норм	4,18	4,36	1,41
Методика диагностики «Карта наблюдений» (Д. Скотт)	Уход в себя	2,36	0,91	1,88
	Враждебность по отношению к детям	2,09	2,27	0,26
	Тревожность по отношению к детям	0,91	1,36	1,09
	Недоверие по отношению к взрослым	3,91	0,64	**2,67****

* – значимые различия между показателями при p>0,05
** – значимые различия между показателями при p≤0,01

процессе обучения были внедрены упражнения, игры с использованием карточек на понимание своего эмоционального состояния, ролевые игры и т. д. Помимо этого, в процессе занятий нам важно было не забывать о состоянии детей, их тревожности и страхах. На занятиях по программе этому также способствовали игры, дискуссии, ролевые упражнения. Следовательно, если в процессе обучения в школе у детей-мигрантов делается упор на все составляющие компоненты психолого-педагогической адаптации, они начинают чувствовать свой успех. За счет этого у них повышается самооценка, уходит чувство неуверенности и нежелание принимать участие в коллективной деятельности. Помимо этого, за счет ролевых игр, проведенных психологических упражнений на установление дружеских или других эмоциональных связей между членами группы, дети-мигранты стали меньше бояться допускать ошибки перед учителями и одноклассниками.

Итак, для повышения уровня адаптированности детей-мигрантов к условиям российских общеобразовательных учреждений необходим комплексный подход, направленный на проработку основных компонентов психолого-педагогической адаптации.

Библиографический список

1. Омельченко Е.А. Дети из семей мигрантов в школе: проблема или ресурс развития? *Этнодиалоги*. 2016; № 1 (50): 72–104.
2. Гайдук Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение работы с детьми-мигрантами дошкольного возраста (разработка проекта). *Сибирский вестник специального образования*. 2015; № 1 (14): 18–20
3. Ибрагимова Л.А., Амирова С.М. Адаптация детей-мигрантов подросткового возраста в поликультурной образовательной организации. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2016; № 5: 46–47.
4. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству. *Современная зарубежная психология*. 2016; Т. 5, № 3: 59–65. doi:10.17759/jmfp.2016050307.
5. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация детей вынужденных переселенцев в российском обществе. *Психологический журнал*. 2004; № 3: 25–33.
6. Хамраева Е.А., Алексинская А.Ю., Андреюшина Е.А. и др. Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов (на примере федеральных округов Российской Федерации). *Перспективы науки и образования*. 2022; № 1 (55): 643–664.

References

1. Omel'chenko E.A. Deti iz semeĭ migrantov v shkole: problema ili resurs razvitiya? `*Etnodialogi*. 2016; № 1 (50): 72-104.
2. Gajduk T.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie raboty s det'mi-migrantami doshkol'nogo vozrasta (razrabotka proekta). *Sibirskij vestnik special'nogo obrazovaniya*. 2015; № 1 (14): 18-20
3. Ibragimova L.A., Amirova S.M. Adaptaciya deteĭ-migrantov podrostkovogo vozrasta v polikul'turnoĭ obrazovatel'noĭ organizacii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2016; № 5: 46-47.
4. Egorenko T.A., Bezrukavnyj O.S. Problema psihologo-pedagogicheskoj adaptacii detej k obrazovatel'nomu prostranstvu. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2016; T. 5, № 3: 59-65. doi:10.17759/jmfp.2016050307.
5. Gricenko V.V. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya detej vynuzhdennyh pereselencev v rossijskom obschestve. *Psihologicheskij zhurnal*. 2004; № 3: 25-33.
6. Hamraeva E.A., Aleksinskaya A.Yu., Andreyushina E.A. i dr. Sravnitel'nyj analiz problem i resursov v sisteme obrazovaniya detej migrantov (na primere federal'nyh okrugov Rossijskoj Federacii). *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 1 (55): 643-664.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-116-120

***Molodtsova E.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: molod.eiu@mail.ru*
***Esipova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pr-oekt@mail.ru*

TRAINING ORGANIZING OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COMPLEX SAFETY: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The article discusses some results of research into the practical aspects of integrated safety in educational organizations, as well as the specifics of organizing training for participants of the educational process in the framework of ensuring complex safety. The paper includes theoretical justifications and results of the experimental part. The article presents the conclusions about the analysis of risk-forming factors of complex safety of educational organization, analysis of the level of awareness of the participants of the educational process on the issues of complex safety among undergraduate students at the Faculty of Life Safety of Herzen State Pedagogical University, as well as the main aspects of the development of an additional general educational program on complex safety for undergraduate students on

the basis of initial testing of students. The findings allow the authors to design the program, partially implement it and analyze its effectiveness. The basis of the study is the conceptual provisions on the need to conduct targeted work on training in the framework of comprehensive safety of educational organizations, which in turn will contribute to ensuring safe work of staff and training participants of the educational process to act rationally in dangerous and emergency situations.

Key words: **complex safety, educational organization, ensuring safety of educational organization, additional general educational program, participants of educational process**

***Е.Ю. Молодцова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: molod.eiu@mail.ru*

***А.А. Есипова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: molod.eiu@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В данной статье рассматриваются результаты исследования практических аспектов комплексной безопасности в образовательных организациях, а также особенности организации обучения участников образовательного процесса в рамках обеспечения комплексной безопасности. Работа включает теоретические обоснования и результаты экспериментальной части. В материалах статьи представлены выводы об анализе рискообразующих факторов комплексной безопасности образовательной организации, анализ степени информированности участников образовательного процесса по вопросам комплексной безопасности среди студентов бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, а также основные аспекты разработки дополнительной общеразвивающей программы по комплексной безопасности для студентов бакалавриата на основе первичного тестирования обучающихся. Полученные результаты позволили авторам разработать программу, частично ее реализовать и провести анализ ее эффективности. Основой исследования являются концептуальные положения о необходимости проведения целенаправленной работы по обучению в рамках комплексной безопасности образовательных организаций, что, в свою очередь, будет способствовать обеспечению безопасной работы персонала и подготовку участников образовательного процесса к рациональным действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: **комплексная безопасность, образовательная организация, обеспечение безопасности образовательной организации, дополнительная общеразвивающая программа, участники образовательного процесса**

Целенаправленная работа по обеспечению комплексной безопасности образовательных организаций является ключевым направлением деятельности любого учреждения образования.

Формирование безопасной образовательной среды, формирование культуры безопасности в условиях увеличения количества, а также появления новых опасностей и угроз становится важной задачей для руководства образовательной организации.

Одновременно с обеспечением безопасности участников образовательного процесса необходимо обеспечивать качественное обучение. В связи с этим возникает проблема: насколько следует ограничивать свободу участников образовательного процесса (например, запрещать определенные действия или использование определенных материалов), чтобы обеспечить безопасность, и насколько это может отрицательно повлиять на качество обучения. Неэффективность организации обучения участников образовательного процесса в рамках комплексной безопасности образовательной организации может приводить к нарушениям безопасности и серьезным негативным последствиям.

Подготовка будущих педагогов в области комплексной безопасности требует серьезного понимания сути процессов, происходящих в/вне образовательного учреждения и связанных с этим обеспечением безопасности. Это необходимо для того, чтобы будущие педагоги были готовы к профилактике, противодействию различного рода опасностей и чрезвычайным ситуациям, а также к созданию безопасной и комфортной образовательной среды. Одним из ключевых инструментов подготовки в области обеспечения безопасности является формирование у студентов необходимых знаний, позволяющих им эффективно решать актуальные задачи в сфере обеспечения комплексной безопасности образовательной организации. В связи с этим исследование особенностей организации обучения участников образовательного процесса является актуальной задачей в контексте современной системы обеспечения безопасности образовательной организации.

Цель исследования – выявить особенности организации обучения участников образовательного процесса на основании изучения теории и практики обеспечения комплексной безопасности в образовательных организациях.

Задачи исследования: 1) изучить теоретические основы организации обеспечения комплексной безопасности образовательной организации; 2) проанализировать факторы риска комплексной безопасности образовательной организации; 3) разработать дополнительную общеразвивающую программу по комплексной безопасности для студентов бакалавриата на основе первичного тестирования обучающихся; 4) частично реализовать разработанную дополнительную общеразвивающую программу и провести анализ ее эффективности.

Научная новизна исследования заключается в разработке новой общеразвивающей программы для студентов бакалавриата, которая направлена на формирование знаний по комплексной безопасности у студентов педагогического университета и интегрирование ее в существующие учебные дисциплины.

Теоретическая значимость заключается в углублении анализа рискообразующих факторов комплексной безопасности образовательной организации.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования, в том числе практические рекомендации, можно использовать для повышения уровня знаний и умений участников образовательного процесса в рамках комплексной безопасности образовательной организации.

Методы исследования: в ходе работы был осуществлён всесторонний анализ литературных источников, который охватывал изучение нормативно-правовых документов, учебных и методических материалов, а также обзор научных публикаций по рассматриваемой теме. В качестве эмпирических методов применялись педагогический эксперимент и анкетирование.

1. Изучить ключевые аспекты организации обеспечения комплексной безопасности образовательной организации

В течение всей жизни человек сталкивается с разнообразными рисками и угрозами, которые могут зависеть от сферы его деятельности, социальных групп, в которых он находится, пола и возраста и пр. Анализ рисков, их учет являются ключевыми факторами для определения видов опасностей, с которыми может столкнуться человек в своей жизнедеятельности.

Сегодня образовательные организации имеют возможности определять свое развитие и стратегию с учетом трендов внешней среды. Высшее учебное заведение несет ответственность за эффективность своей работы в соответствии с выбранной стратегией, отражая все изменения в окружающей среде [1].

Высшая школа является особой средой, в которой присутствуют специфические риски, связанные не только с обеспечением безопасности, но и с обеспечением качества образования. В связи с этим особо подчеркнута важность роли образования в решении проблем безопасности, связанных с рисками и изменениями в образовательных системах, а также жизнедеятельности общества [2].

Обеспечение всесторонней безопасности образовательных организаций положительно сказывается на защите личности, общества и государства, обеспечивая защиту всех участников образовательной среды от различных опасностей и угроз.

Важным аспектом обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций является понимание всеми участниками образовательного процесса необходимости изменения подхода к личной и общественной безопасности, а также формирование культуры безопасности, где обучение играет ключевую роль. На сегодняшний момент действующим законодательством предусмотрен целый комплекс взаимосвязанных мероприятий, которые образуют систему обеспечения безопасности в образовательной организации. Данные мероприятия предусмотрены и осуществляются под контролем органов управления образованием и местного самоуправления совместно с общественными организациями. Основной целью данных мероприятий является обеспечение безопасности, формирование безопасной среды и готовность всех участников образовательного процесса к действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Комплексная безопасность образовательной организации – это «состояние организационных, пространственно-предметных и социально-психологических условий образовательной среды, обеспечивающее жизнь и здоровье всех участников образовательного процесса, выступающее условием для гармоничного развития и формирования личности воспитанников, обеспечивающее правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность субъектов образования» [3].

Выделяя основные виды обеспечения безопасности образовательной организации, мы тем самым определяем направления системы комплексной безопасности:

– пожарная безопасность;
– психологическая безопасность;

– информационная безопасность;
– противодействие экстремизму;
– антитеррористическая безопасность;
– гражданская оборона;
– охрана труда и техника безопасности;
– физическая охрана;
– продовольственная безопасность;
– безопасность дорожного движения.

Каждое направление обеспечения безопасности предполагает обучение основным правилам и алгоритму действий в конкретных опасных ситуациях. Неэффективно организованное неплановое обучение в рамках комплексной безопасности может приводить к негативным последствиям как для самих участников образовательного процесса, так и к нарушениям в самой системе безопасности образовательной организации.

Исследования, посвященные различным аспектам обеспечения безопасности образовательной организации, проводятся учеными достаточно часто и с интересными и важными наработками, в том числе в области антитеррористической безопасности, информационной безопасности, общих вопросов формирования культуры безопасности [4; 5; 6].

Создание эффективной системы обеспечения безопасности должно учитывать специфику образовательной среды и риски, которые могут возникнуть, и предусматривать меры для их предотвращения и устранения.

Образовательные организации несут ответственность за защиту участников образовательного процесса от различных чрезвычайных ситуаций. Согласно Федеральному закону от 21 декабря 1994 года № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», их обязанности включают:

– планирование и реализацию защитных мер;
– повышение устойчивости организации и подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях (ЧС);
– обучение методам защиты;
– поддержание готовности к применению средств предупреждения и ликвидации ЧС;
– организацию оповещения о чрезвычайных ситуациях;
– проведение аварийно-спасательных работ и обеспечение информацией по защите от ЧС [7].

Эти меры направлены на создание безопасной образовательной среды, где обучение и развитие каждого участника образовательного процесса обеспечиваются и приоритетно поддерживаются.

Более того, в целях обеспечения подготовки обучающихся и сотрудников по гражданской обороне в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 2 ноября 2000 года № 841 «Об утверждении Положения о подготовке населения в области гражданской обороны» образовательная организация должна:

– разрабатывать рабочие программы обучения обучающихся и сотрудников по гражданской обороне с учетом специфики своей работы и основных программ уровня федеральных, региональных или местных структур;
– обеспечивать наличие и поддержание необходимой учебно-материальной базы в рабочем состоянии [8].

Таким образом, организация обеспечения безопасности участников образовательного процесса является одним из ключевых аспектов деятельности образовательной организации. Создание безопасной и комфортной среды невозможно без обучения и развития обучающихся, обучения педагогов, административного персонала и родителей основным мерам безопасности в различных опасных ситуациях.

2. Проанализировать факторы риска комплексной безопасности образовательной организации

В настоящее время оценка риска является одной из наиболее актуальных проблем обеспечения безопасности на всех уровнях. Изменчивость внешних и внутренних условий работы, разнообразие способов ее осуществления требуют постоянной взвешенной оценки шансов и угроз достижения поставленных целей.

Изучение взаимосвязей факторов среды и их влияния на эффективность внедрения системы комплексной безопасности в образовательной организации требует анализа всех компонентов системы с учетом их взаимосвязи.

В ходе исследования был проведен анализ рискообразующих факторов и их идентификация с целью выявления основных, которые постоянно влияют на безопасность образовательных организаций. Выделение факторов риска и распределение их на две большие группы – внешние и внутренние позволило системно подойти к вопросу выявления и оценивания всех угроз безопасности как во внутренней среде образовательной организации, так и во внешней среде. При этом обязательно учитываются возможные изменения, которые будут влиять на всю систему обеспечения безопасности.

В результате проведенного анализа удалось выявить, что основными рисками, которые снижают эффективность деятельности системы безопасности в образовательной организации, являются:

1. Отсутствие единой системы безопасности, которая бы в комплексе осуществляла деятельность по данному направлению.
2. Отсутствие или наличие выборочных знаний и умений среди студентов и сотрудников по различным аспектам безопасности.
3. Отсутствие, недостаточность и/или неисправность технических систем, обеспечивающих безопасность, а также контроля и оценки безопасных условий деятельности.

Для эффективного управления рисками в образовательной организации должны быть не просто определены риски, но и классифицированы в общей системе. Результатами проведённого анализа рисков и угроз будут выявление конкретных факторов и причин их появления, анализ и оценка вероятностных последствий воздействия и разработка мер для минимизации последствий для образовательной организации.

3. Разработать дополнительную общеразвивающую программу по комплексной безопасности для студентов бакалавриата на основе первичного тестирования обучающихся

Анализ рискообразующих факторов комплексной безопасности образовательной организации является важным этапом для обеспечения безопасности обучающихся, персонала и имущества. Понимание этих факторов позволяет разработать эффективные стратегии по предотвращению и управлению рисками. Одной из стратегий мы предлагаем общеразвивающую программу с целью формирования знаний через обучение по классическому модульному принципу.

Исследование было реализовано в 2023–2024 учебном году. В эксперименте принимали участие студенты факультета безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена. Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе исследования был проведен анализ начального уровня информированности обучающихся 1 и 2 курсов факультета безопасности жизнедеятельности в области комплексной безопасности образовательной организации.

В первом семестре 2023–2024 учебного года было организовано онлайн-тестирование для студентов в возрасте от 17 до 23 лет в количестве 88 человек, среди которых 66 девушек и 33 молодых человека. Тестирование состояло из 19 вопросов с выбором ответов, которые были распределены на 5 блоков: охрана труда, пожарная безопасность, антитеррористическая безопасность, информационная безопасность и психологическая безопасность.

В результате тестирования были получены данные, которые позволили выявить уровень знаний студентов по комплексной безопасности образовательной организации.

Основываясь на результатах 1–3 вопроса блока «Охрана труда», был сделан вывод о том, что 36,4% респондентов (32 студента) имеют высокий уровень знаний по охране труда.

Исходя из ответов студентов на 1–3 вопросы блока «Пожарная безопасность», мы можем сделать вывод о том, что 56,8% респондентов (50 студентов) имеют высокий уровень знаний по пожарной безопасности.

Ответы на вопросы 1–3 блока «Антитеррористическая безопасность» нам позволили сделать вывод о том, что 52,2% респондентов (46 студентов) имеют высокий уровень знаний по антитеррористической безопасности.

Основываясь на результатах 1–3 вопроса блока «Информационная безопасность», мы можем сделать вывод о том, что 72,7% респондентов (64 студента) имеют высокий уровень знаний по информационной безопасности.

Исходя из полученных результатов ответов на вопросы 1–3 блока «Психологическая безопасность», мы можем сделать вывод о том, что 36,4% респондентов (32 студента) имеют высокий уровень знаний по психологической безопасности.

Полученные результаты тестирования позволили сделать следующие выводы:

1. Из 88 опрошенных студентов 1 и 2 курсов факультета безопасности жизнедеятельности высокий уровень знаний по комплексной безопасности показали 32 студента, средний – 50, низкий – 6 (рис. 1).

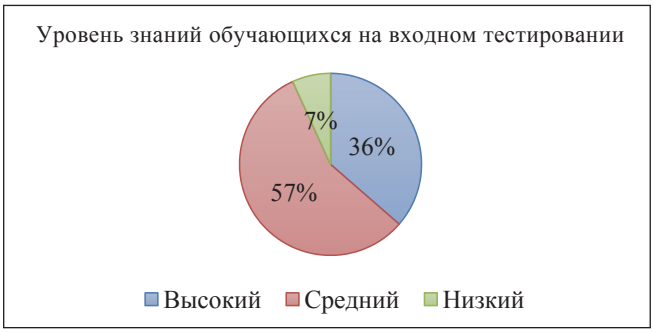


Рис. 1. Уровень знаний обучающихся на входном тестировании

2. Недостаточные знания мы отметили по следующим направлениям: охрана труда, антитеррористическая безопасность, психологическая безопасность.
3. 88,6% студентов показали, что базовые знания по вышеописанным направлениям получили в школе, 4,5% – в вузе, 3,4% – в колледже, 2,3% – в лицее, 1,1% – в гимназии.

4. Наиболее изученными оказались вопросы по пожарной и информационной безопасности, что позволило сделать вывод о том, что обучающиеся имеют достаточные знания по данным вопросам.

4. Частично реализовать разработанную дополнительную общеразвивающую программу и провести анализ ее эффективности

Результаты опроса показали, что для большинства студентов вопросы безопасности не являются новыми. В то же время некоторые темы по охране труда, психологической безопасности, информационной безопасности и антитеррору вызывают затруднения.

Анализ полученных данных позволил сформулировать несколько выводов:

1. Необходимо расширить процесс обучения для более глубокого понимания различных видов опасных ситуаций на начальном этапе обучения.

2. Важно формировать у студентов целостное понимание проблематики комплексной безопасности.

Предложенная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Безопасность в повседневной жизнедеятельности» имеет социально-гуманитарную направленность и разработана для обучающихся 1–2 курсов. Программа направлена на формирование знаний и умений действовать в случае чрезвычайной ситуации в образовательной организации

Актуальность разработанной программы обуславливается тем, что исследование вопроса комплексной безопасности образовательной организации имеет большое значение для разработки эффективных мер по предотвращению и реагированию на угрозы. Это также поможет повысить осведомленность различных категорий населения (в случае обучения на программе) о проблемах безопасности в образовательных организациях.

Цель разработанной программы: повышение знаний по различным аспектам комплексной безопасности студентов 1 и 2 курсов, повышение их готовности к самостоятельным действиям в случае возникновения опасных и чрезвычайных ситуаций.

Задачи программы:

– изучение базовых знаний в области комплексной безопасности образовательной организации;

– знакомство с основными теоретическими вопросами комплексной безопасности;

– формирование умений для правильных действий в опасной и чрезвычайной ситуации.

Отличительными особенностями программы являются: индивидуальный подход (ориентация на личностный потенциал обучающегося и его самореализацию); тесная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта; возможность проектной и/или исследовательской деятельности; возможность дистанционной формы реализации программы.

Программа состоит из следующих модулей.

Модуль 1 – Охрана труда. В процессе изучения данного модуля обучающиеся получают знания по нормативно-правовой базе в области охраны труда, о принципах безопасности и здоровья на рабочем месте.

Ожидаемые результаты:

– обучающиеся владеют основными нормативно-правовыми документами в области охраны труда;

– обучающиеся умеют прогнозировать возможные травмы и несчастные случаи на производстве;

– обучающиеся умеют пользоваться средствами индивидуальной защиты и организовывать рабочее место с учетом требований по охране труда.

Модуль 2 – Пожарная безопасность. В данном модуле обучающиеся изучают варианты предотвращения пожаров, а также узнают, как действовать в случае возникновения пожара.

Ожидаемые результаты:

– обучающиеся умеют анализировать причины возникновения пожаров;

– обучающиеся знают порядок действий при возникновении пожара.

Модуль 3 – Антитеррористическая безопасность. Данный модуль нацелен на повышение уровня знаний в области антитеррористической защищенности образовательной организации.

Ожидаемые результаты:

– обучающиеся знают методы предупреждения угрозы террористического акта;

– обучающиеся умеют действовать при возникновении угрозы совершения террористического акта и взятия в заложники;

– обучающиеся умеют распознавать подозрительные объекты и сообщать об этом соответствующим службам.

Модуль 4 – Информационная безопасность. Модуль нацелен на повышение уровня знаний в области информационной безопасности, учит обучающихся использовать основные принципы защиты информации.

Ожидаемые результаты:

– обучающиеся знают методы защиты персональных данных;

– обучающиеся умеют грамотно пользоваться информационными ресурсами и программным обеспечением.

Модуль 5 – Психологическая безопасность. Изучение модуля нацелено на повышение уровня знаний о различных стрессовых ситуациях.

Ожидаемые результаты:

– обучающиеся умеют предотвращать конфликтные ситуации;

– обучающиеся умеют эффективно коммуницировать и управлять своими эмоциями.

Для чистоты формирующего эксперимента мы выбрали 20 студентов 1 и 2 курса и разделили их на контрольную (10 человек) и экспериментальную (10 человек) группы, предложив им пройти еще одно тестирование по блокам, которые вызвали затруднения на констатирующем этапе эксперимента: охрана труда, антитеррористическая безопасность, психологическая безопасность

На основе результатов повторного тестирования в контрольной и экспериментальной группах, а также на основе нормативно-правовой базы по проблеме исследования была построена модель методики формирования знаний по комплексной безопасности (табл. 1).

Разработанная модель формирования знаний по комплексной безопасности включает в себя следующие компоненты: ценностно-целевой (когнитивный, аксиологический, деятельностный), содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Целью и результатом данной модели выступает формирование знаний по комплексной безопасности обучающегося в целом и ее отдельных компонентов.

Таблица 1

Модель формирования знаний по комплексной безопасности

<table>
<tr><th colspan="5">Ценностно- целевой компонент</th></tr>
<tr><td colspan="5">Цель – формирование знаний по комплексной безопасности, представляющей собой совокупность когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов</td></tr>
<tr><td>Когнитивный компонент</td><td colspan="2">Аксиологический компонент</td><td colspan="2">Деятельностный компонент</td></tr>
<tr><td>Познавательная активность личности, направленная на приобретение знаний, умений и навыков области комплексной безопасности</td><td colspan="2">Принятие на личностном уровне ценности человека и его жизни</td><td colspan="2">Готовность личности применять полученные теоретические знания в повседневной жизни, учебной и профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><th colspan="5">Содержательный компонент</th></tr>
<tr><td>Научность и методологичность</td><td>Единство исторического и логического</td><td>Проблемность и диалогичность</td><td>Аксиологичность</td><td>Единство теории и практики</td></tr>
<tr><th colspan="5">Технологический компонент</th></tr>
<tr><td colspan="5">Контрольная группа – проведение занятий по учебному плану 1 и 2 курса бакалавриата.
Экспериментальная группа – частичное внедрение разработанной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.
Цель: сформировать знания и практические навыки в сфере комплексной безопасности.
Содержание: Модуль 1. Охрана труда (Тема 1. «Общие вопросы охраны труда в образовательной организации»; Тема 2. «Основы эргономики. Организация безопасности на рабочем месте»; Тема 3. «Охрана труда при работе на высоте»; Тема 4. «Охрана труда при работе с электроустановками»). Модуль 3. Антитеррористическая безопасность (Тема 1. «Общие вопросы антитеррористической безопасности в образовательной организации»; Тема 2. «Вместе против терроризма»; Тема 3. «Действия обучающихся в случае террористического акта»; Тема 4. «Формирование антитеррористических установок у обучающихся ВУЗа»). Модуль 5. Психологическая безопасность (Тема 1. «Общие вопросы психологической безопасности в образовательной организации»; Тема 2. «Психологическая безопасность в образовательной организации»; Тема 3. «Психологическая безопасность в чрезвычайных ситуациях»). Выходное тестирование.
Количество часов: 17</td></tr>
<tr><th colspan="5">Оценочно-результативный компонент</th></tr>
<tr><td colspan="5">Показатель: сформированность знаний по комплексной безопасности обучающихся в целом и отдельных ее компонентов (когнитивный, аксиологический, деятельностный и др.)</td></tr>
</table>

Мероприятия технологического компонента модели были проведены в экспериментальной группе (10 человек).

Цель формирующего эксперимента**:** определение итогового уровня информированности обучающихся 1 и 2 курсов факультета безопасности жизнедеятельности в области комплексной безопасности образовательной организации.

Задача эксперимента: проверка результативности разработанных нами мероприятий на контроль сформированности знаний и навыков по комплексной безопасности.

После частичного внедрения нами дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы в экспериментальную группу было проведено повторное тестирование на проверку эффективности разработанной нами программы и сделаны следующие выводы:

1. Ответы на первые три вопроса у контрольной группы по охране труда не изменились, т. к. в учебном плане 1 и 2 курса бакалавриата факультета безопасности жизнедеятельности отсутствуют дисциплины, которые направлены на изучение тем, связанных с охраной труда в образовательной организации. Экспериментальная группа увеличила количество правильных ответов в 2 раза. Соответственно, обучающихся с высоким уровнем знаний стало в 2 раза больше.

2. Результаты по теме «Антитеррористическая безопасность» у контрольной и экспериментальной групп улучшились в 2 раза, поскольку контрольная группа изучала темы, связанные с профилактикой терроризма в течение полугода, а в экспериментальные группы мы ввели мероприятия, направленные на повышение знаний по антитеррористической безопасности в образовательной организации.

3. Контрольная группа (2 курс бакалавриата) в рамках учебного плана изучала вопросы, связанные с психологической безопасностью. Студентов с высоким уровнем знаний по этой теме стало на 2 человека больше. В экспериментальной группе студентов с высоким уровнем знаний стало в 2 раза больше.

4. Общий уровень знаний по комплексной безопасности стал выше, однако присутствуют некоторые проблемы в изучении отдельных аспектов.

Вовлечение обучающихся в учебный процесс на мероприятиях способствовало повышению интереса к вопросам комплексной безопасности. Частичное внедрение программы позволило достичь следующих результатов: заинтересованность, самообразование и конечный результат. Таким образом, проведенный эксперимент оказал значительное воздействие на обучающихся.

Итак, можно сделать вывод о том, что разработанная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для студентов бакалавриата является эффективным инструментом обучения. Данная программа поможет лучше понимать риски в образовательной организации, а также научит действовать обучающихся в различных чрезвычайных ситуациях.

В ходе исследования были достигнуты следующие результаты:

– проанализированы ключевые аспекты организации обеспечения комплексной безопасности, выделены основные направления обеспечения безопасности, сделан вывод о том, что безопасность образовательной организации является приоритетным направлением деятельности по созданию безопасной среды для обучения и развития всех участников образовательного процесса;

– при исследовании рисков, существенно влияющих на деятельность образовательной организации, были обозначены внутренние и внешние рискообразующие факторы, которые могут способствовать развитию опасных ситуаций и появлению негативных последствий;

– была разработана дополнительная общеразвивающая программа «Безопасность в повседневной деятельности» для студентов;

– частичная реализация разработанной дополнительной общеразвивающей программы показала, что данное обучение является эффективным инструментом, способствующим более глубокому пониманию существующих опасностей и угроз в образовательной среде и развитию умений действовать в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

Результаты исследования могут быть применены в практике образовательных организаций, осуществляющих подготовку будущих педагогов и специалистов в области обеспечения безопасности образовательных организаций.

Предложенная общеразвивающая программа дополнительного образования для студентов первых курсов позволит повысить качество подготовки обучающихся в области безопасности.

Библиографический список

1. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность образования: приоритеты и закономерности. *Профессиональное образование*. 2016; № 5: 13–16.
2. Прокофьева Е.Н. *Анализ рискообразующих факторов комплексной безопасности образовательной организации.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30557996
3. Щербаков И.В. *Комплексная безопасность образовательной организации:* учебное пособие. Москва: Омега-Л, 2019.
4. Алексеева Т.С., Молодцова Е.Ю. *Анализ деятельности подготовки обучающихся и персонала к действиям в условия террористического акта в СОШ (по результатам исследования).* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771349
5. Есипова А.А., Кулакова К.И. *Основные опасности и риски современного интернет пространства.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32829096
6. Есипова А.А., Лебедев С.Ю. *К вопросу о создании единой непрерывной среды, направленной на формирование культуры безопасности.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32521505
7. *О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.* Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 68 (редакция, действующая с 26 ноября 2024 года). Available at: https://docs.cntd.ru/document/9009935
8. *Об утверждении Положения о подготовке населения в области гражданской обороны.* Постановление Правительства РФ от 2 ноября 2000 г. № 841 (с изменениями на 4 ноября 2023 года). Available at: https://docs.cntd.ru/document/901774785
9. Маликова Т.В., Станкевич П.В., Попова Р.И. и другие. *Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений:* учебник и практикум для прикладного бакалавриата. Москва: ООО «Издательство ЮРАЙТ», 2018.

References

1. Muhametzyanova F.Sh. Social'naya otvetstvennost' obrazovaniya: prioritety i zakonomernosti. *Professional'noe obrazovanie*. 2016; № 5: 13-16.
2. Prokof'eva E.N. *Analiz riskoobrazuyuschih faktorov kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'noj organizacii.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30557996
3. Scherbakov I.V. *Kompleksnaya bezopasnost' obrazovatel'noj organizacii:* uchebnoe posobie. Moskva: Omega-L, 2019.
4. Alekseeva T.S., Molodcova E.Yu. *Analiz deyatel'nosti podgotovki obuchayuschihsya i personala k dejstviyam v usloviya terroristicheskogo akta v SOSh (po rezul'tatam issledovaniya).* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771349
5. Esipova A.A., Kulakova K.I. *Osnovnye opasnosti i riski sovremennogo internet prostranstva.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32829096
6. Esipova A.A., Lebedev S.Yu. *K voprosu o sozdanii edinoj nepreryvnoj sredy, napravlennoj na formirovanie kul'tury bezopasnosti.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32521505
7. *O zaschite naseleniya i territorij ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tehnogennogo haraktera.* Federal'nyj zakon ot 21 dekabrya 1994 g. № 68 (redakciya, dejstvuyuschaya s 26 noyabrya 2024 goda). Available at: https://docs.cntd.ru/document/9009935
8. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke naseleniya v oblasti grazhdanskoj oborony.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 2 noyabrya 2000 g. № 841 (s izmeneniyami na 4 noyabrya 2023 goda). Available at: https://docs.cntd.ru/document/901774785
9. Malikova T.V., Stankevich P.V., Popova R.I. i drugie. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti dlya pedagogicheskih i gumanitarnyh napravlenij:* uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata. Moskva: OOO «Izdatel'stvo YuRAJT», 2018.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-120-125

Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*
Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*

SCENARIO-BASED DESIGNING APPROACH TO COMPUTER-BASED TRAINING SYSTEMS. The necessity to modernize and improve the quality of the educational system development gets its positive results when meeting the state regulatory requirements of federal educational standards, one of which is the intensive use of information computer technologies in the educational process. The urgency of the problem is due to a scenario-based approach to presenting the content of learning in programmed educational tools, being the only method to represent the topic of an interactive training session, its content, the distribution of time, the duration of parts of the lesson and the time for students to complete learning elements in the learning process. This paradigm contributes to the creation of educational software tools up to invariant artificial intelligence technologies. However, the elimination of all the disadvantages of the scenario approach can only be achieved if a teacher is involved in the operational solution of any pedagogical task through learning management. Currently, computer technologies are widely used for the purpose

of mastering professional activities both in the process of practical classes at universities and in self-study, simulating various real situations of typical work tasks and algorithms of a specialist's activity in mastering complex skills within the framework of Maritime Technical English.

Key words: **scenario approach, e-learning, design of computer learning technologies, artificial intelligence, simulator training, typical work tasks, algorithms of activity**

Ю.С. Кузнецова, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: julx@bk.ru*
Т.П. Аванесова*, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*

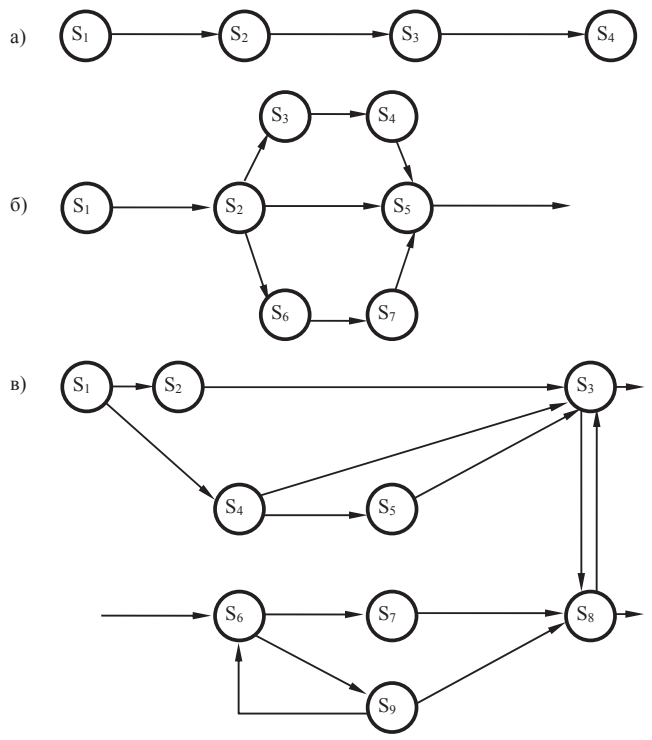
СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Необходимость модернизации и повышения качества развития образовательной системы получает свои положительные результаты при выполнении государственных нормативных требований федеральных образовательных стандартов, одним из которых является интенсивное использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе. Актуальность проблемы обусловлена сценарным подходом к представлению содержания обучения в программированных средствах учебного назначения, который является единственным методом, представляющим собой тему интерактивного учебного занятия, его содержание, распределение времени длительности частей урока и времени на выполнение учебных элементов обучающимися в процессе обучения. Данная парадигма способствуют созданию программных средств учебного назначения вплоть до инвариантных технологий искусственного интеллекта. Однако устранение всех недостатков сценарного подхода может быть только при условии привлечения преподавателя для оперативного решения любой педагогической задачи посредством управления обучением. В современных условиях используются компьютерные технологии с целью освоения профессиональной деятельности как в процессе практических занятий в вузах, так и при самостоятельном обучении, моделируя различные реальные ситуации типовых задач труда и алгоритмы деятельности специалиста при осваивании сложных навыков в рамках морского технического английского языка.

Ключевые слова: **сценарный подход, электронное обучение, проектирование компьютерных технологий обучения, искусственный интеллект, тренажерное обучение, типовые задачи труда, алгоритмы деятельности**

Выполнение государственных нормативных требований обусловливает необходимость модернизации и повышения качества развития образовательной системы на основе системного применения средств информационно-коммуникационных технологий и использования их в учебном процессе в вузе [1; 2]. Интенсивное использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе повлекло за собой многообразие подходов к проектированию компьютерных обучающих систем (КОС). Являясь частью компьютерных технологий, КОС поддерживают учебный процесс в современном динамичном формате. Реестр КОС практически безграничен. К ним относятся: электронные учебники, компьютерные системы контроля знаний, имитационно-моделирующие среды, виртуальные лаборатории, тренажёрно-обучающие системы, компьютерные задачники, лабораторные практикумы, справочники и т. п.

Многообразие классификаций КОС по различным признакам: содержанию преподаваемых дисциплин, уровню и характеру использования телекоммуникационных средств, решаемых педагогических задач, степени профессиональной подготовки, моделям предъявления информации и др. – обусловливает разнообразие понятий касательно самих компьютерных систем обучения (КСО). Наиболее точная формулировка касательно программно-технического комплекса, на наш взгляд, предложена Башмаковым И.А., который определяет его как программно-технический комплекс для решения ситуационных задач [3].



где: а - линейная; б - разветвленная; в - многоуровневая;
S_i - эпизоды (кадры) сценария

Рис. 1. Типы сценариев функционирования программных продуктов

Наряду с преимуществами использования технологий электронного обучения в сравнении с традиционными технологиями, существует сложность его проектирования. Это является спецификой конкретной предметной области, сложным комплексом предъявления информации о ней в электронной форме, видов предъявления этой информации учащемуся, способов контроля и оценки результатов обучения и пр. Основой обладающих потенциалом средств обучения будет служить формирование баз профессиональных знаний, информационных справочных систем, что диктует необходимость тщательной разработки математических моделей предъявления информации, в роли которых могут применяться различные программы, продукционные правила и сценарии [4].

Сценарный подход был и остается единственным подходом к представлению содержания обучения в программированных средствах учебного назначения (ПС УН), представляющим собой тему интерактивного учебного занятия, его содержание, распределение времени длительности частей урока и времени на выполнение учебных элементов (ЭУ) обучающимися в процессе обучения [5; 6].

В дидактических исследованиях описаны три вида сценариев обучающих компьютерных программ: линейные, разветвленные и многоуровневые (рис. 1). При линейном сценарии используется строгая последовательность тестовых заданий для выполнения одинаково для всех обучающихся (рис. 1а). При разветвленном сценарии у каждого обучающегося имеется возможность решать задания различными путями (рис. 1б). Многоуровневый сценарий (рис. 1в) предусматривает ситуации различных уровней сложности для обучающихся разной степени подготовки [7].

Линейные (автор Беррес Скиннер) структуры сценария учебного занятия, как правило, предназначены для запоминания объектов, лексических единиц информации (ЛЕИ). Здесь также следует отметить целесообразность использования разветвленных (автор Норман Краудер) и многоуровневых структур сценариев для понимания профессиональных смыслов деятельности [7].

Компьютерные технологии могут использоваться самостоятельно для освоения алгоритмов действий при решении тестовых заданий. Для этого предоставляется возможность их применения обучающемуся самостоятельно. Причем обучающую функцию выполняет компьютерная программа. Это является раздельным подходом к управлению обучением, в отличие от совместного, в котором участником процесса обучения становится преподаватель.

Цель исследования: на основе анализа сценарного подхода к проектированию компьютерных обучающих систем и их системного применения в учебном процессе формировать профессиональные навыки в рамках морского и морского технического английского языка.

Объект исследования: образовательный процесс в высшем морском учебном заведении.

Реализация установленной цели требует последовательного решения конкретных задач (табл. 1).

Научная новизна исследования заключается в использовании электронного ресурса для осваивания ЛЕИ морского и морского технического английского языка в учебном процессе как на практических занятиях, так и при самостоятельной подготовке с целью использования их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость сценарного подхода к проектированию электронного обучения определяется формированием профессиональных компетенций обучающихся при изучении основ морского дела и применения английского языка для выполнения должностных инструкций будущих судоводителей, судомехаников, электромехаников и других специалистов морской индустрии.

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	Применяемый метод
– выполнить анализ сценарного подхода с точки зрения научных исследований	изучение литературы; теоретический анализ;
– определить научную новизну, теоретические и практическое значение применения сценарного подхода к методологическому проектированию	контент-анализ публикаций; сравнение
– внедрить информационно-коммуникационных технологий в информационно-образовательной среде в процессе практических занятий по английскому языку	конкретизация; практическое применение
– выполнить тестирование в режимах самостоятельного тренинга обучающихся и контроля их готовности к применению лексико-грамматических единиц информации морского и морского технического языка, необходимых для осуществления будущей профессиональной коммуникативной деятельности	конкретизация; практическое применение
– дать рекомендации по конструктивному применению сценарного подхода к методологическому проектированию информационных технологий	анализ, синтез, конкретизация

Практическая значимость напрямую зависит от педагогических условий применения информационных технологий в учебном процессе для подготовки и участия в профессиональном отборе на рынке труда, имея высокий уровень выдержать конкурентоспособность с целью получения работы на судах морского и речного транспорта.

В табл. 1 приведены конкретные педагогические методы, использованные для решения каждой задачи проведенного исследования.

Метод изучения литературы и теоретического анализа позволил ознакомиться с содержанием научных работ авторов по вопросам методологии проектирования электронного обучения в учебном процессе, подготовки будущих специалистов морских специальностей, переподготовки работников, чье дополнительное профессиональное образование (ДПО) необходимо для деятельности, связанной с коммуникацией на английском языке во время: переговоров с береговыми службами и портовыми властями; ведения деловой переписки; осуществления операций постановки на якорь и швартовки; прохождения узкостей; лоцманской проводки; грузовых операций; выполнения алгоритмов действий проведения эксплуатации оборудования, его ремонта и т. д.; принятия единственно правильного решения действия, избегая внутренних и внешних условий вмешательства.

Выполнение тестирования в режимах самостоятельного тренинга обучающихся и контроля их готовности к применению ЛЕИ морского и морского технического английского языка, необходимых для осуществления будущей профессиональной коммуникативной деятельности, предоставит возможность проверки уровня подготовки морских специалистов.

С точки зрения методов и процедуры дидактического проектирования КТО рассматривается как тип организационной структуры (САО – АОС – обучающийся), вид технологии управления автоматизированной обучающей системы (АОС, обучающийся), вид информации обратной связи (обучающийся – АОС). К адаптивным характеристикам моделей учебного элемента (УЭ) относятся: сценарии автоматизированного учебного занятия, подсистемы отображения УЭ и управления обучением [8].

Поскольку выполнение профессиональной деятельности зависит от накопленных знаний, умений и навыков (уровней усвоения), в основе которых лежат родовые задачи, то эта общепринятая классификация берется за одну из основ проектирования компьютерного обучения, включающих: 1) иметь представление – знания-знакомства ($\alpha = 1$); 2) знать – знания-копии ($\alpha = 2$); 3) уметь, владеть – знания-умения ($\alpha = 3$); 4) иметь опыт (навык) – знания-навыки ($\alpha = 3$).

Проверка уровня знаний, умений и навыков говорит о результатах взаимодействия педагогов и обучающихся, предоставляя возможность преподавателю в считанные секунды увидеть результаты педагогического тестирования, которые выводятся на экран компьютера. Педагогические условия организации процесса обучения при использовании различных приемов и методов способствуют достижению основной цели осуществления будущей профессиональной деятельности с использованием английского языка как международного способа общения, определенного международной морской организацией (ИМО) с целью понимания всех участников профессиональной деятельности. Для этого существуют стандартные фразы ИМО [9]. Современнейшие технологии, специальные программные интернет-ресурсы помогают как в получении необходимой информации, так и в определении уровня подготовки обучающихся, в считанные секунды выводя результаты на экран компьютера с помощью обратной связи [10].

В контексте нашего исследования нас интересуют возможности преподавателя и компьютерных средств в управлении обучением. Преподаватель может позволить себе: общаться с обучающимся, учитывая его личностные и деятельностные характеристики; выполнить анализ ответа; решить задачу; делая корректировку, изменить ход предоставления информации и т. п. Компьютерная система обучения (КСО) может: быстро предоставлять необходимую информацию на экран в виде текста, аудио или видео ЛЕИ, обрабатывать формализованную информацию, выдавать на экран эталон ответа, оценивать правильное или ошибочное действие, выводить результат на экран. К тому же количество обучающихся может быть увеличено при работе в аудитории, дистанционном обучении, самостоятельной подготовке. Налицо факт эффективности обучения, напрямую зависящей от совместного управления учебной деятельностью, которая восполняется действиями преподавателя и КОС [10].

Однако недостаточно применения КСО в качестве единственного средства оперативного управления учебной деятельностью обучающихся из-за многообразия реального процесса обучения, содержащего кадры и структуры различных сценариев на этапах разработки для предъявления обучающемуся посредством ЭВМ [11; 12].

Оперативное формирование содержания обучения в процессе проведения учебного занятия может быть альтернативой сценарному подходу. Но решение поставленной задачи в соответствии с индивидуальными характеристиками и действиями обучающегося может быть лишь в случае смыслового анализа его свободно конструируемого ответа. Создание технологии обработки данных с помощью любых ПС УН, так же, как и современных технологий искусственного интеллекта, является основой методологии электронного обучения. Все недостатки сценарного подхода к проектированию электронного обучения могут быть устранены при участии преподавателя как элемента системы управления обучением.

Рассматривая фундаментальные закономерности функционирования систем (закон необходимого разнообразия Эшби), мы видим, что происходит нарушение процесса обучения без участия преподавателя с применением лишь функции КСО для обучения [13]. Также исключение обучающего из процесса обучения и использование КСО в режиме самоподготовки не может быть дидактически более эффективным [13; 14]. Целесообразность применения КСО теряет смысл лишь в случае непосредственного взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Следует обратить внимание на то, что роль Учителя в процессе обучения имеет самое ценное значение в сравнении с работой информационной технологии [15].

Кроме того, отстранение преподавателя от общения с обучающимися исключает возможность личностного влияния преподавателя на них и определяет возникновение следующих негативных факторов компьютерного обучения [16]:

– опасность устранения межличностного общения;

– приумножение социального неравенства, поскольку приобретение дорогостоящей техники не является общедоступным;

– угроза снижения роли устной и письменной речи, так как в информационных технологиях преобладают изображение и звук;

– ослабление способностей к творческому мышлению, так как для компьютерных обучающих программ свойственна дигитализация, характеризующаяся приспособлением мышления человека к внешне навязываемым моделям и правилам, ориентацией на формальные логические структуры, заменой многозначности и неопределенности (размытости) на формальную однозначность;

– исключение непосредственного исследования действительности, так как обучаемый получает знания, которые опосредованы моделями, реализованными в программах;

– пассивность усвоения информации, так как разработчики программ стремятся сделать процесс обучения простым и удобным;

– опасность снижения социализации человека, т. е. необходимости общения людей между собой (дети начинают меньше гулять, не имеют практики совместных игр с другими детьми, теряют или не приобретают друзей).

Возможность использования деловых игр на тренажере Transas 5000 в ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова также способствует моделированию различных реальных профессиональных ситуаций и алгоритмов профессиональной деятельности на базе сценарного подхода к их проектированию как для судоводителя, так и инженера-судомеханика с целью осваивания сложных навыков в рамках морского технического английского языка в обстановке, свободной от стресса.

Так, например, основными темами судовой механизации являются: проверка берегового питания и питания (АРЩ), запуск главного двигателя (ГД) после его подготовки, проворачивания, продувки и пробных пусков с аварийного поста управления, переход на дистанционный пост центрального пульта управления (ЦПУ), подготовка к пуску и ввод в эксплуатацию системы льяльных вод, шламовой системы и инсинератора, системы балластных вод и т. д.

После запуска тренажера моделируется полное обесточивание судна во время эксплуатации, при этом в работе аварийный дизель-генератор (АДГ), который подключен к АРЩ, и ко всем потребителям АРЩ подано питание, что можно увидеть на вкладке «MSB» («Main Switch Board» – главный распределительный щит).

Процедура подготовки и ввода в эксплуатацию системы смазки ДГ–ров имеет следующий рекомендуемый алгоритм деятельности:

1. Проверить уровень смазочного масла в циркуляционных масляных цистернах ДГ–ров №№ 1 и 2 «№№ 1 & 2 GEs LO SUMP TKs», при необходимости

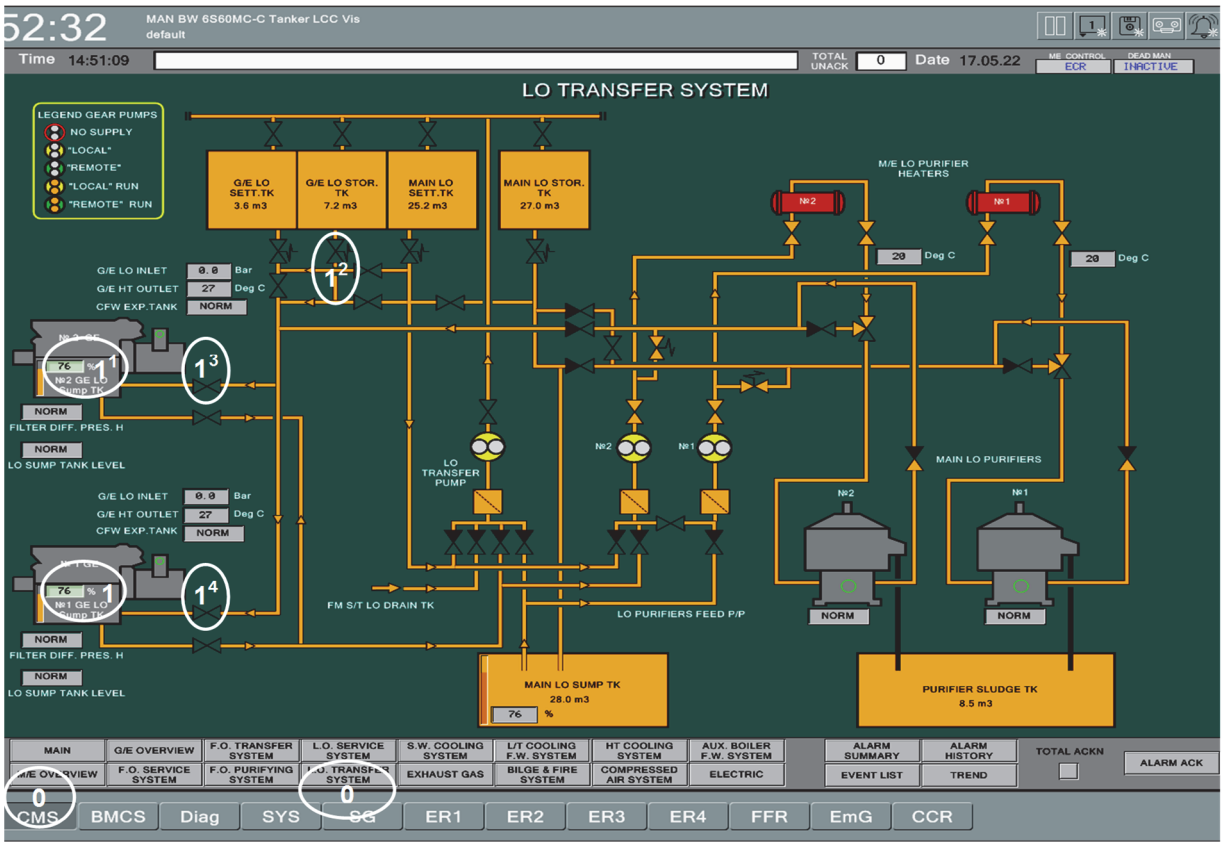


Рис. 2. Панель тренажера, иллюстрирующая систему перекачки смазочного масла

пополнить их до значения 50% полной вместимости, открыв клапаны пополнения: быстрозапорный клапан (БЗК) из танка запаса ДГ–ров «GE LO STOR TK» и запорные клапаны пополнения циркуляционных масляных цистерн щелчком мыши кнопок «▶◀».

2. Перейти на вкладку «ER3–Engine Room 3: GE1–2 Control Panel (№№ 1 & 2 GENERATOR ENGINEs CONTROL PANELs)» дисплея пульта местного пульта управления (М(А)ПУ) кнопками «ER3 & GE1–2 CP».

3. Подать питание на насос предпусковой маслопрокачки ДГ–ра № 1 «№ 1 GE LO PRIMING PUMP» переключением тумблера «O–I» в положение «I».

4. Перевести управление ДГ–ра № 1 на местный (аварийный) пост переключением тумблера «LOCAL–REMOTE & AUTO» в положение «1».

5. Запустить насос предпусковой маслопрокачки ДГ–ра № 1 «№ 1 GE LO PRIMING PUMP» кнопкой «START». Проверить работу насоса по лампе индикации «RUN».



Рис. 3. Панель тренажера, иллюстрирующая подготовку и ввод в эксплуатацию системы смазки дизель-генераторов

На рисунках 2 и 3 представлены панели тренажера Transas 5000, которые демонстрируют подготовку к пуску и пуск дизель-генератора.

Обучающимся предоставляется возможность работы в режимах тренировки, контрольного тестирования ЛЕИ английского языка с помощью компьютерной программы «STEP» с целью определения уровня подготовки к профессиональной деятельности в смешанных экипажах при общении с береговыми и портовыми службами [17]. Сначала изучается терминология в рамках стандартных фраз, рекомендованных Международной морской организацией. В режимах работы контроля предлагается тестирование с использованием разветвленных и многоуровневых видов сценариев ситуационных задач. Обучающимся предлагается типовая задача труда перехода из одного порта в другой. В режиме администратора создается карта задач тестовых заданий. В рамках реального времени решаются проблемы устранения поломок оборудования, определения алгоритма действий в процессе выполнения заданий, связанных с опасностями мореплавания. Особое внимание уделено предотвращению загрязнения от судов при перевозке опасных грузов [18]. В процессе выполнения педагогических тестовых заданий на экран монитора выводятся подсказки в виде наводящих вопросов, эталонов с целью решения ситуационной задачи. Обучающиеся выполняют ситуационную задачу положительно, но с разной затратой времени, влияющей на оценочный результат выполненной профессиональной задачи. Проверка выполненных ошибочных действий предоставляется в протоколе всего тестирования (рис. 3, 4, 5).

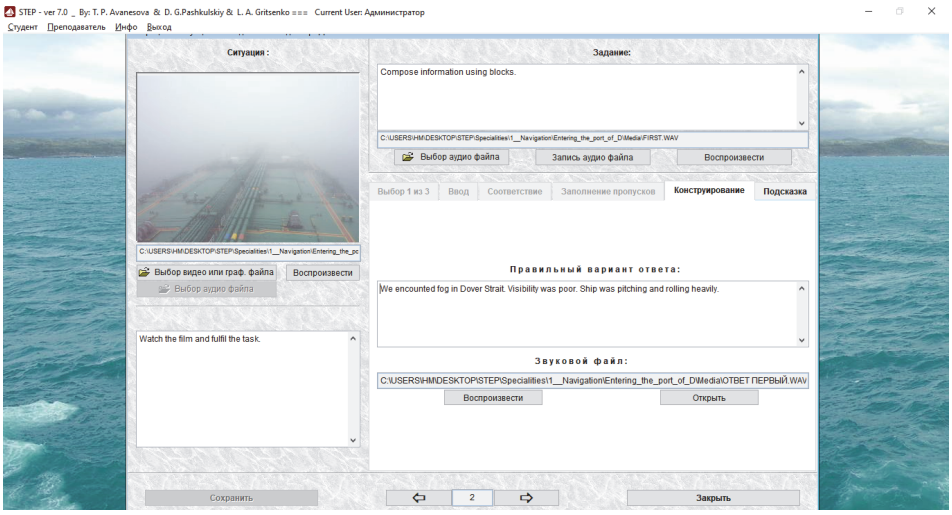


Рис. 4. Тестовое задание на конструирование информационной единицы с помощью блоков

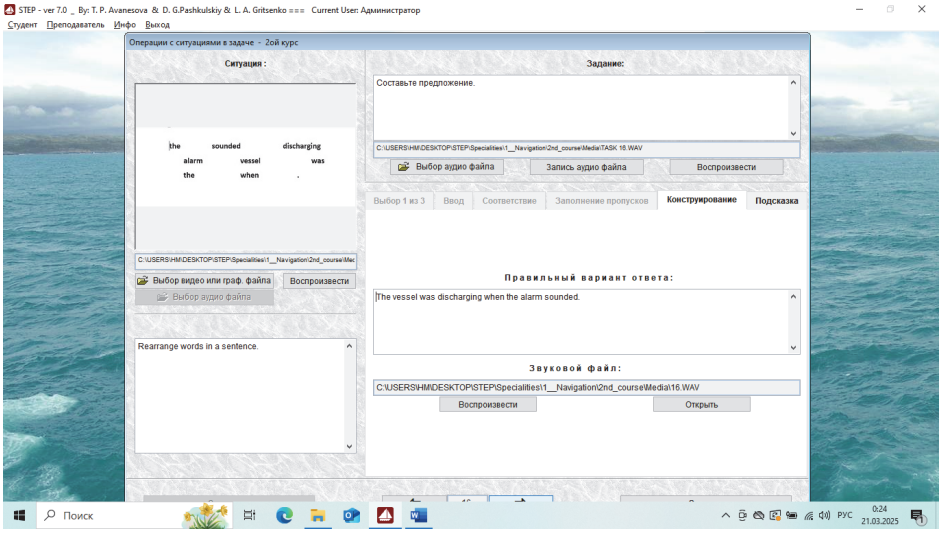


Рис. 5. Тестовое задание на составление предложения с помощью информационных единиц

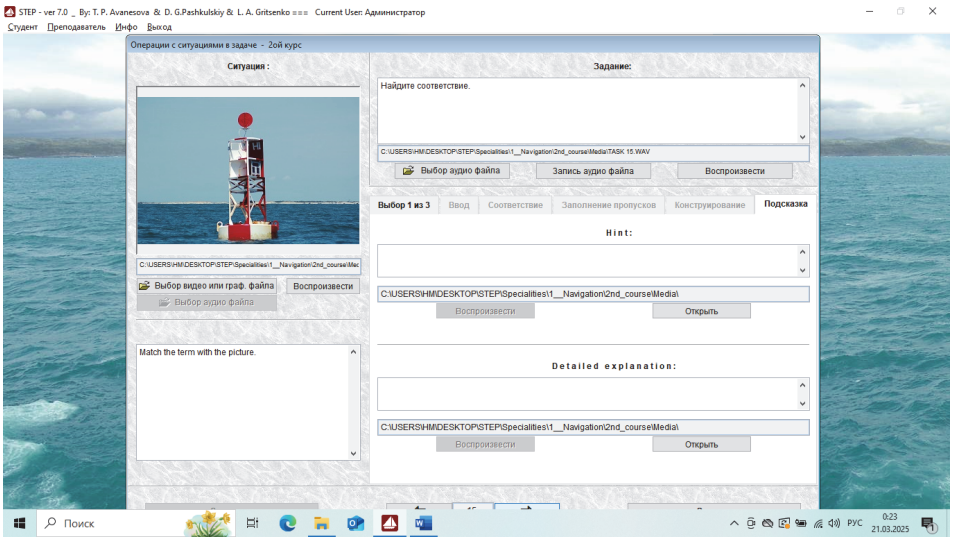


Рис. 6. Подсказка для корректного выполнения ситуационного задания в звуковом сопровождении

При проведении эксперимента в восьмом семестре среди курсантов контрольной и экспериментальной групп четвертого курса специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» на тренажере Transas 5000 представлялись серии деловых игр в рамках дисциплины «Организация и несение безопасной вахты в машинном отделении судов» после получения высоких результатов работы с помощью компьютерной программы «STEP». С помощью деловых игр моделировались стандартные алгоритмы и процедуры, которые входят в профессиональные обязанности инженера-судомеханика в условиях иноязычного общения.

Результаты эксперимента показали ряд проблем: медленное формирование готовности использования ЛЕИ (9,8%); сложность восприятия речи инструктора (38,5%); оперативность принятия решения при выполнении типовых задач труда будущей профессиональной деятельности (28,4%); отсутствие озвучивания решения на иностранном языке (31,7%); неточность выбора вариантов ответа из ряда предложенных (17,3%). К тому же 11,4% испытуемых ощущали тревогу из-за неуверенности в правильности своих действий в устранении неисправности и ликвидации аварийной ситуации (46,7%).

Анализируя различные подходы к проектированию компьютерных обучающих систем и возникающие при этом негативные факторы, авторы сделали заключение о невозможности сравнения работы технологии искусственного интеллекта с возможностями непосредственного взаимодействия с преподавателем, создающим педагогические условия для развития творческого мышления обучающихся.

Компьютеры как средство хранения информационного материала с возможностью выхода в Интернет, ТСО, компьютерные программы, КОС, КТО, лингафонные кабинеты, тренажеры и т. п. открывают возможности развития профессиональных навыков курсантов в процессе обучения [19; 20]. Их использование в качестве инструмента обучения в режимах тренировки и контроля при условии воспроизведения реальных производственных процессов и моделирования технологических ситуаций

наряду с тренажерной подготовкой способствует эффективному решению задач будущей профессиональной деятельности в рамках Конвенции ПДНВ (Часть А, Глава III) [20; 21].

На основании вышеизложенного можем заключить, что все поставленные задачи решены и цель достигнута. Развитие темы в дальнейшем предполагает использование сценарного подхода к проектированию электронного обучения: для осваивания ЛЕИ с целью осуществления общения морских специалистов на английском как международном языке; участия в профессиональном отборе работников в период опроса специалистами как отечественных, так и иностранных судовых компаний.

Библиографический список

1. ГОСТ Р 55749-2013. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Интегрированная автоматизированная система управления общеобразовательной организацией. Общие положения*. Available at: StandartGost.ru
2. ГОСТ Р 52653-2006. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения*. Available at: http://nordoc.ru/
3. Башмаков И.А *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем*. Москва: Филин, 2003.
4. Лорьер Ж.Л. *Системы искусственного интеллекта*. Москва: Мир, 1991.
5. Шустова Н.А. Предложения по разработке типовых сценариев интерактивных занятий с использованием новых электронных средств обучения. *Программные продукты и системы*. 2016; № 1: 41-45.
6. Астадурьян А.П., Данелова Г.П., Модина М.А., Галиева Х.С., Попова А.В. Интеграция ситуаций в учебном процессе как фактор повышения эффективности подготовки будущих судоводителей. *Эксплуатация морского транспорта*. 2023; № 2 (107): 203-209.
7. Зайцева Л.В. *Разработка и применение автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ*. Рига: Зинанте, 1989.
8. Печников А.Н., Шиков А.Н. Проблема компьютерной дидактики: история, суть и подходы к решению. *Информатика и образование*. 2015; № 4: 3-12.
9. *IMO Standard marine communication phrases (SMCP)*. Available at: https://www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf
10. Печников А.Н., Аванесова Т.П., Шиков А.Н. *Электронное обучение*: учебное пособие. Санкт-Петербург: ВАС, 2014.
11. Осин А.В. *Открытые образовательные модульные мультимедиа системы*. Москва: Издательский сервис, 2010.
12. Печников А.Н., Ветров Ю.А. *Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Концепция систем автоматизированного обучения и моделирование процессов деятельности*. Санкт-Петербург: БГТУ, 2002.
13. Волкова В.Н., Денисов А.А. *Основы теории систем и системного анализа*: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности “Системный анализ и управление”. Санкт-Петербург: Издательство СПбГТУ, 2001.
14. Красильникова В.А. *Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования:* монография. Москва: Дом педагогики, 2009.
15. Аванесова Т.П., Тенищева В.Ф., Боран-Кешишьян, Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Целесообразность компьютерной поддержки для мониторинга уровня формирования профессиональной. *Успехи современной науки и образования*. 2016; № 8: 20-36.
16. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. *Технические средства обучения и методика их использования*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001.
17. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students Teaching English Programme (STEP): регистрационная программа для ЭВМ № 2010613422*. Москва ФГУ ФИПС, 2010.
18. *Конвенция МАРПОЛ 73/78*. Available at: www.sur.ru/upload/legislation/MARPOL_file_1_37_3567.pdf
19. Морев И.А. *Образовательные информационные технологии. Часть 1. Обучение*: учебное пособие. Владивосток: Издательство Дальневост. ун-та, 2004.
20. *Тенищева В.Ф., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С. Исследование стереотипов деятельности судомеханика в иноязычной среде по параметрам точности и оперативности в деловой игре на тренажере. Мир науки, культуры, образования. 2024; № 1 (104): 98-102.*
21. Образцов П.И. и др. *Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения:* учебно-методическое пособие. Орел: ОГУ, 2003.

References

1. GOST R 55749-2013. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Integrirovannaya avtomatizirovannaya sistema upravleniya obscheobrazovatel'noj organizaciej. Obschie polozheniya*. Available at: StandartGost.ru
2. GOST R 52653-2006. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya*. Available at: http://nordoc.ru/
3. Bashmakov I.A *Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchayuschih sistem*. Moskva: Filin, 2003.
4. Lor'er Zh.L. *Sistemy iskusstvennogo intellekta*. Moskva: Mir, 1991.
5. Shustova N.A. Predlozheniya po razrabotke tipovyh scenariev interaktivnyh zanyatij s ispol'zovaniem novyh `elektronnyh sredstv obucheniya. *Programmnye produkty i sistemy*. 2016; № 1: 41-45.
6. Astadur'yan A.P., Danelova G.P., Modina M.A., Galieva H.S., Popova A.V. Integraciya situacij v uchebnom processe kak faktor povysheniya `effektivnosti podgotovki buduschih sudovoditelej. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2023; № 2 (107): 203-209.
7. Zajceva L.V. *Razrabotka i primenenie avtomatizirovannyh obuchayuschih sistem na baze `EVM*. Riga: Zinante, 1989.
8. Pechnikov A.N., Shikov A.N. Problema komp'yuternoj didaktiki: istoriya, sut' i podhody k resheniyu. *Informatika i obrazovanie*. 2015; № 4: 3-12.
9. *IMO Standard marine communication phrases (SMCP)*. Available at: https://www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf
10. Pechnikov A.N., Avanesova T.P., Shikov A.N. *`Elektronnoe obuchenie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: VAS, 2014.
11. Osin A.V. *Otkrytye obrazovatel'nye modul'nye mul'timedia sistemy*. Moskva: Izdatel'skij servis, 2010.
12. Pechnikov A.N., Vetrov Yu.A. *Proektirovanie i primenenie komp'yuternyh tehnologij obucheniya. Koncepciya sistem avtomatizirovannogo obucheniya i modelirovanie processov deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: BGTU, 2002.
13. Volkova V.N., Denisov A.A. *Osnovy teorii sistem i sistemnogo analiza*: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti “Sistemnyj analiz i upravlenie”. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGTU, 2001.
14. Krasil'nikova V.A. *Teoriya i tehnologii komp'yuternogo obucheniya i testirovaniya:* monografiya. Moskva: Dom pedagogiki, 2009.
15. Avanesova T.P., Tenischeva V.F., Boran-Keshish'yan, Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. Celesoobraznost' komp'yuternoj podderzhki dlya monitoringa urovnya formirovaniya professional'noj. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 8: 20-36.
16. Kodzhaspirova G.M., Petrov K.V. *Tehnicheskie sredstva obucheniya i metodika ih ispol'zovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
17. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students Teaching English Programme (STEP): registracionnaya programma dlya `EVM № 2010613422*. Moskva FGU FIPS, 2010.
18. *Konvenciya MARPOL 73/78*. Available at: www.sur.ru/upload/legislation/MARPOL_file_1_37_3567.pdf
19. Morev I.A. *Obrazovatel'nye informacionnye tehnologii. Chast' 1. Obuchenie*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevost. un-ta, 2004.
20. Tenischeva V.F., Hekert E.V., Kuznecova Yu.S. Issledovanie stereotipov deyatel'nosti sudomehanika v inoyazychnoj srede po parametram tochnosti i operativnosti v delovoj igre na trenazhere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 98-102.
21. Obrazcov P.I. i dr. *Proektirovanie i konstruirovanie professional'no-orientirovannoj tehnologii obucheniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Orel: OGU, 2003.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 374.1:377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-125-129

Pankina S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: sipankina@mail.ru*
Lyutikova M.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

MONITORING ATTENDANCE OF UNIVERSITY CLASSES OF TRAINING FOR MARINE SPECIALISTS. In the article, the authors examine the issue of a mechanism for using a system for monitoring attendance of classes by cadets (students) at Admiral F.F. Ushakov State Maritime University. Based on the Charter, Internal Regulations and other regulatory acts of the University, the authors substantiate the relevance of the topic under consideration – the creation of algorithms for monitoring attendance of classes, as one of the means of managing the educational process. The purpose of this work is to study approaches to recording and monitoring student attendance of classes and to substantiate the idea that the requirements for the quality of the educational process are directly related to monitoring regular attendance of classes. The article provides a comprehensive study of methods for collecting and processing the data obtained, used to monitor and record

student attendance of academic disciplines and other events at the university. The authors emphasize that it is precisely attending classes, especially those that include students working on simulators, that allows them to develop the professional competencies and skills necessary for training qualified maritime specialists.

Key words: **attendance of educational classes, monitoring, control algorithms, educational process, complex research, marine specialists**

***С.И. Панькина**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru*
***М.Н. Лютикова**, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

МОНИТОРИНГ ПОСЕЩАЕМОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье авторами исследуется вопрос механизма использования системы контроля посещаемости учебных занятий курсантами (студентами) Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. Опираясь на Устав, Правила внутреннего распорядка и другие нормативные акты Университета, авторы обосновывают актуальность рассматриваемой темы – создание алгоритмов контроля посещаемости занятий как одного из средств управления учебным процессом. Целью данной работы является изучение подходов к учету и контролю посещаемости студентами учебных занятий и обоснование идеи о том, что требования, выдвигаемые к качеству образовательного процесса, напрямую связаны с контролем за регулярным посещением занятий. В статье проводится комплексное исследование методов сбора и обработки полученных данных, применяемых для мониторинга и учета посещения студентами учебных дисциплин и иных мероприятий в университете. Авторами подчеркивается, что именно посещение занятий, особенно включающих работу курсантов на тренажерах, позволяет развивать профессиональные компетенции и навыки, необходимые для подготовки квалифицированных морских специалистов.

Ключевые слова: **посещаемость учебных занятий, мониторинг, алгоритмы контроля, образовательный процесс, комплексное исследование, морские специалисты**

Актуальность данного исследования обусловлена одной из ключевых задач формирования личностных компетенций специалистов морской отрасли: воспитанием дисциплинированности, добросовестного и ответственного отношения к работе.

Морской сектор требует высокого уровня дисциплины из-за уникальных проблем и рисков, связанных с работой в море. На основе анализа аварийных ситуаций можно сделать вывод, что основными причинами столкновений являются человеческие ошибки. К ним относятся: недостаточная внимательность (как визуальная, так и радиолокационная), неверная настройка радара из-за неблагоприятных погодных условий, неправильное понимание создавшейся навигационной ситуации, несоответствующая навигационной ситуации скорость судна, нехватка свободного экипажа на мостике, незнание или неточное понимание правил [1].

Проведя анализ аварийных ситуаций на море, связанных с человеческим фактором, мы приходим к выводу, что они происходят из-за недостаточной ответственности при выполнении своих обязанностей, отсутствия дисциплины или недостаточного знания определенных категорий, которые должны были быть освоены в рамках учебной программы в университете [2].

Кадеты, проходящие практику на судне, или выпустившиеся специалисты морского университета должны соблюдать строгие протоколы, правила и процедуры безопасности, чтобы снизить потенциальные опасности и обеспечить бесперебойную работу судов.

Основные требования к выполнению своих обязанностей формируются еще на этапе обучения в морском учебном заведении. Воспитание чувства ответственности и подотчетности помогает курсантам развить необходимые навыки для эффективной работы в условиях высокого давления, принятия быстрых и обоснованных решений, устанавливая важность приоритета безопасности. Дисциплина также способствует развитию культуры уважения, командной работы и соблюдения этических стандартов, которые имеют решающее значение для поддержания гармоничной и эффективной морской рабочей среды.

В системе современного профессионального образования одной из актуальных задач выступает обеспечение и контроль посещения студентами учебных занятий. Ведь именно присутствие на занятиях, выполнение заданий на тренажерах и компьютерах является ключевым фактором успешного обучения и получения качественных знаний для специалистов в морской области.

В соответствии со статьей 43 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся должны для освоения образовательной программы «посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия» [3].

Целью исследования является изучение и обоснование подходов к учету и контролю посещаемости студентами учебных занятий, влияющих на эффективность усвоения учебного материала и мотивацию студентов.

Основные задачи: создание методов сбора и обработки полученных данных, применяемых для мониторинга и учета посещения студентами учебных дисциплин и иных мероприятий в университете; анализ исследования влияния результатов посещения занятий на формирование ключевых профессиональных компетенций и оптимизацию учебного процесса; определение факторов, предъявляемых к качеству образовательного процесса, связанных с контролем за регулярным посещением занятий.

Научная новизна данной статьи заключается в комплексном исследовании влияния результата посещения занятий и иных вузовских мероприятий на формирование ключевых профессиональных компетенций и оптимизацию учебного процесса в целом.

Теоретическая значимость заключается в практико-ориентированном анализе, направленном на повышение качества образования и совершенствование системы управления образовательным пространством вуза.

Практическая значимость сводится к определению факторов, предъявляемых к качеству образовательного процесса, напрямую связанных с контролем за регулярным посещением занятий.

Пропуски занятий являются одной из проблем не только для преподавателей учебных заведений, но и всей системы образования в целом. Вопросам посещаемости уделяли внимание такие известные педагоги, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. Выявлению возможных причин пропусков аудиторных занятий, установлению факторов, оказывающих наибольшее влияние на посещаемость занятий, посвящены многие работы современных авторов: Мандель Б.Р., Миселимян Т.Л. и Метелица Н.Т., Цедик О.Д. и Машкова И.А., Зарубин В.И. и Бибалова С.А., Степкина Л.В. и др. [4–7].

Под учебной посещаемостью будем понимать присутствие курсантов на занятиях образовательного цикла с целью усвоения учебного материала.

Основные требования «Положения о курсантах (студентах) Университета и правилах внутреннего распорядка» [8] предусматривают совместную работу профессорско-преподавательского состава с командирами курсантских подразделений по контролю посещаемости занятий.

В Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (ГМУ) существует несколько методов проведения контроля посещаемости занятий. Рассмотрим применение каждого их данных методов.

1. ***Ручной контроль.***

Контроль посещаемости учебных занятий проводится по нескольким направлениям (этапам).

Первый этап контроля посещаемости – старшинами рот/групп. Старшина обязан собрать свой личный состав в полном объеме и при отсутствии некоторых курсантов выяснить причину, по которой их нет в строю. Это важно для поддержания дисциплины и контроля над личным составом. В случае отсутствия курсантов старшина должен уведомить руководство и принять меры для устранения причин такого отсутствия. Старшины обязаны вести журнал посещаемости всех занятий.

Второй этап контроля посещаемости – проверка командирами личного состава курсантов. Командиры проверяют наличие курсантов в строю. А также собирают информацию, касающуюся наличия/отсутствия обучающихся.

Третий этап контроля посещаемости – проверка преподавателями наличия полного объёма курсантов на занятиях. До начала или после окончания занятия преподаватель собирает информацию от старшин групп, проверяет ее по наличию курсантов и расписывается в журнале посещаемости. Также преподаватель может вести собственный журнал посещения, в котором курсанты расписываются о своем присутствии на занятии. При проверке вышестоящими лицами преподаватель обязан доложить количество присутствующих.

Четвертый этап контроля посещаемости – проверка начальником курса и его прямыми заместителями. Он осуществляет итоговую проверку посещаемости курсантов, правильного и своевременного ведения журналов посещения, анализирует общую обстановку по пропускам и их причинам.

Лица, ответственные за реализацию образовательного процесса в морском вузе, могут существенно влиять на него, если будет систематически и правильно организована информационная служба, вовремя будут предоставляться сведения по посещаемости и успеваемости курсантов.

2. ***Электронный контроль.***

Согласно «Положению об электронной информационно-образовательной среде Университета» от 25.03.2020 года, в ГМУ создано на основе современных

информационных технологий единое образовательное пространство, основные задачи которого:

– фиксация и анализ результатов промежуточного контроля и результатов освоения образовательной программы в целом;

– фиксация проведения всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусматривает применение электронного обучения;

– формирование электронного портфолио для каждого обучающегося;

– создание благоприятных условий для организации взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В университете создана и эффективно работает Единая электронная образовательная среда «e-University», содержащая ряд платформ:

– образовательный портал;
– STA Online Login Page;
– система интерактивного обучения и дистанционного образования;
– система Videotel;
– электронно-библиотечная система;
– личный кабинет студента.

В целом контроль посещаемости занятий является важной частью образовательного процесса, поскольку он помогает следить за активностью студентов и обеспечивать иное участие в учебных мероприятиях. Важно использовать разумные и справедливые методы контроля, учитывая интересы студентов и преподавателей, а также стремиться к созданию комфортной и продуктивной обстановки учебного процесса.

3. ***Контроль с помощью биометрических систем*** (например, сканирование отпечатков пальцев или распознавание лица).

Развитие современных наукоемких компьютерных технологий позволяет во всех сферах деятельности, в том числе и образовательной, расширить применение информационных систем.

Сокращение лекционных часов не позволяет преподавателю выделять время на паре для мониторинга посещаемости (особенно при большом количестве курсантов), что затрудняет контроль по каждой из групп. В связи с этим возникает необходимость составления алгоритма для мониторинга учебной посещаемости курсантами занятий на основе современных инновационных разработок.

Одной из функций автоматизированных информационных систем выступает процесс видеообработки, заключающийся в распознавании образов на изображении.

Для решения поставленных задач возможно использовать программное обеспечение SimInTech [9–10]. Преимуществом этой платформы является тот факт, что данная версия имеет открытый интерфейс, а также имеет возможность моделирования в режиме «реального времени». С помощью библиотеки «Видеообработка» рассматривается модуль подсчета объектов. Данная функция позволяет считывать людей, транспортные средства или, как в нашем случае, количество курсантов в аудитории в реальном времени и заданной области кадра (рис. 1).

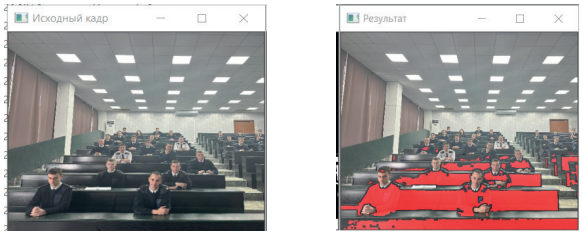


Рис. 1. Исходное изображение с наложенной маской объектов

Предлагаемая методика позволяет преподавателю или командиру быстро и эффективно отслеживать посещаемость курсантов путем последовательной проверки по каждой группе в отдельности и по общему количеству обучающихся в аудитории.

Каждым педагогом разрабатываются и применяются эффективные методы для качественной подготовки морских специалистов. Преподаватели на лекциях и семинарах делятся своим опытом, передают актуальную информацию и помогают студентам развивать свои профессиональные навыки. Присутствие на паре позволяет курсантам получить обратную связь от преподавателей и улучшить свои академические результаты. В ходе занятий студенты имеют возможность задавать вопросы, высказывать свои мысли и получать конструктивную критику по своей работе. Это помогает им осознать свои ошибки, улучшить качество своего обучения и повысить свою успеваемость.

Использование специальных программных приложений и технических устройств позволяет обеспечить точный и своевременный учет посещаемости студентов. Это дает преподавателям возможность выявить закономерности пропусков занятий и своевременно понять, с какими трудностями в обучении или другими проблемами сталкивается обучающийся.

Создание Единой электронной образовательной среды, различных форм контроля в Государственном Морском Университете позволяет определять некоторые проблемные моменты, связанные с дисциплиной, посещаемостью и успеваемостью курсантов для последующей выработки эффективных мер по их решению [11].

На сегодняшний день Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова разработал и сертифицировал Систему менеджмента качества Университета, основываясь на требованиях Международного Стандарта ISO, Международной Конвенции и Кодекса ПДНВ-78 (с поправками) [12]. В результате Университет обеспечивает эффективное управление учебной и повседневной деятельностью курсантов, а также предотвращает нарушения требований Устава Университета [13].

Для эффективного функционирования системы контроля посещаемости необходима комплексная информационно-разъяснительная работа. Она должна проводиться на всех уровнях – от деканатов до студентов и включать в себя разъяснение правил внутреннего распорядка, принципов контроля посещаемости, мер ответственности за нарушения учебной дисциплины, а также методики ведения журналов посещаемости.

Одним из этапов в функционировании системы контроля выступает работа командиров учебных рот. Их деятельность играет важную роль в стимулировании курсантов к регулярному посещению занятий, обеспечении успешного прохождения учебного процесса и проводится по следующим направлениям:

1. *Мотивация.* Командиры проводят беседы для мотивации курсантов к посещению занятий, обращая внимание на важность регулярного участия в учебном процессе для успешного обучения и будущей службы.

2. *Контроль.* Командиры приучают к распорядку, отслеживают посещаемость курсантов и принимают меры в отношении тех, кто систематически пропускает занятия без уважительных причин.

3. *Поддержка.* Командиры обеспечивают поддержку и помощь курсантам, которые испытывают трудности или проблемы, мешающие им посещать занятия.

4. *Обратная связь.* Командиры обсуждают с курсантами их посещаемость занятий, выявляют причины пропусков и предлагают решения для улучшения ситуации, обучают культуре взаимоотношений между товарищами и в общении с преподавателями.

Мониторинг посещаемости в морском вузе играет решающую роль в повышении качества образования [14]. Обеспечивая регулярное посещение учащимися занятий, преподаватели могут лучше отслеживать их прогресс, обеспечивать своевременную обратную связь и адаптировать рекомендации для удовлетворения индивидуальных потребностей в обучении. Поэтому контроль посещаемости курсантами занятий приводит к более высоким результатам и в учебе.

В период с 15 по 16 декабря 2023 года и с 24 января по 02 февраля 2024 Университет успешно прошел сертификационный аудит и был признан соответствующим стандарту в следующих областях:

«Подготовка, оценка компетентности, дипломирование, переподготовка и повышение квалификации специалистов в области транспорта, разработка новых учебных программ, специальностей и систем контроля образовательных процессов в соответствии с национальными и международными требованиями, в том числе МК ПДНВ (Правила I/6, I/8 и др.), Кодекса ПДНВ (Разделы A-I/6, A-I/8, B-I/6, B-I/8 и др.), МК СОЛАС, МК МАРПОЛ, КТМС-2006 и другими».

В рамках аудита специалисты проанализировали систему менеджмента качества, организацию учебного процесса и другие ключевые параметры деятельности Университета. Также в Университете на постоянной основе проводятся внутренние аудиты и самообследования. Результативность процессов анализируется на регулярных собраниях службы качества.

Кафедрами университета осуществляется оценка каждого курсанта по каждой учебной дисциплине, закрепленной за кафедрой:

– в ходе посещаемости всех видов аудиторных занятий;
– по мере выполнения программы учебной дисциплины.

Результаты контроля оформляются надлежащими записями в «Журнале текущего контроля и учета посещения занятий курсантов», в электронном виде в единой электронной образовательной среде Университета eUniversity.

По результатам независимой оценки был осуществлен контроль и анализ посещаемости лекционных и практических занятий по направлению подготовки специалитета 26.05.05 Судовождение (120 чел.) и 26.05.06. Эксплуатация судовых энергетических установок (97 чел.), проведен анализ причин пропусков и их влияния на промежуточную и итоговую аттестацию.

Результаты анализа пропусков занятий и результатов текущего контроля представлены в табл. 1.

Целью проводимого контроля являлась не только проверка посещаемости занятий, овладения необходимыми знаниями, но и определение уровня академической активности курсантов.

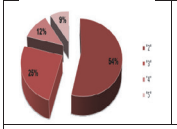
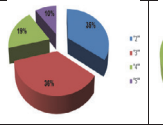
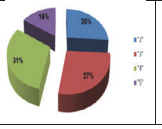
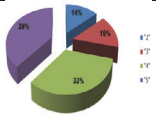
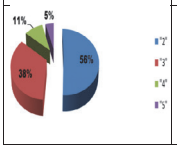
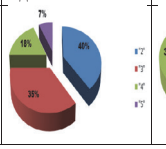
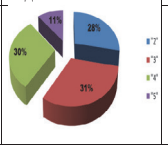
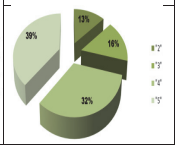
Анализ системы контроля позволил оценить процент посещаемости лекционных и практических занятий курсантами, определить процент успеваемости курсантов по группам и сделать следующие выводы:

– используемые современные инновационно-технические возможности при проведении мониторинга позволяют быстро, своевременно получать достоверные данные и систематизировать их согласно поставленным задачам;

– полученные результаты мониторинга говорят о влиянии пропуска занятий на результаты текущего контроля и качество образовательного процесса в целом;

Таблица 1

Результаты анализа влияния пропусков занятий на уровень подготовки курсантов

По результатам пропусков лекционных занятий и результатам текущего контроля			
посещение менее 25% занятий	посещение от 25% до 50% занятий	посещение от 50% до 75% занятий	посещение более 75% занятий
			
По результатам пропусков семинарских и практических занятий и результатам текущего контроля			
посещение менее 25% занятий	посещение от 25% до 50% занятий	посещение от 50% до 75% занятий	посещение более 75% занятий
			

– внутренние аудиты и самообследования на основе мониторинга учебной деятельности способствуют эффективному управлению образовательным процессом.

Опираясь на исследования авторов [4–7; 11; 15] по контролю и мониторингу посещения студентами университетских занятий, а также полученные в ходе самообследования ГМУ данные, можно сделать вывод о факторах, влияющих на процесс становления квалифицированного специалиста:

1. *Воспитание дисциплины.* Дисциплина является фундаментальным аспектом образования в морском университете, где студентов учат ориентироваться в сложностях морской отрасли и обеспечивать безопасность и эффективность морских операций. Регулярные посещения занятий и иных мероприятий помогает развивать самоорганизацию, ответственность за выполнение заданий.

2. *Качество знаний и умений.* В процессе занятий курсант не только получает информацию от преподавателя, но и сам учится применять полученные знания, учувствует в обсуждениях, дебатах и научных спорах, что способствует более глубокому усвоению и пониманию изучаемого материала.

3. *Социализация.* В ходе занятий курсант осваивает навыки общения со старшим по званию или преподавателем, учится работать в команде, что способствует формированию навыков коммуникации.

4. *Мотивация.* Регулярное посещение занятий стимулирует студентов к активному и целенаправленному обучению, что способствует развитию интереса к предметам и профессиональной специализации.

5. *Промежуточные или итоговые результаты.* Присутствие курсантов на занятиях позволяет им вовремя выполнять все требования преподавателя (например, сдать курсовой проект или типовой расчет), сдать на более высокий балл промежуточные и итоговые аттестации.

6. *Квалификация специалиста.* Как правило, курсанты, при изучении специальных дисциплин прошедшие различные курсы и подготовку на тренажерах различного уровня, имеют более глубокие умения и навыки работы с мореходным оборудованием, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда и способствует успеху в будущей профессиональной деятельности.

Можно сделать вывод, что посещение учебных занятий играет ключевую роль в формировании дисциплины курсанта и влияет на его будущую профессиональную карьеру, обеспечивая необходимые знания, навыки и качества для успешной работы в выбранной области.

Проблема посещения занятий студентами является одной из основных в контексте современного образования. Для решения этой проблемы необходимо принять комплексные меры, включая мониторинг посещаемости, индивидуальную работу со студентами, мотивацию студентов и совершенствование образовательного процесса. Только тогда можно обеспечить качественное образование и повысить авторитет учебных заведений.

Различные описанные подходы к контролю посещаемости учебных занятий, проводимые в вузе, выступают основными средствами управления учебным процессом, позволяющим глубже изучить материал курса, развивать необходимые профессиональные навыки, вырабатывать дисциплинированность, необходимую в будущей профессиональной деятельности моряка.

Библиографический список

1. *Кодекс международных стандартов и рекомендуемой практики расследования аварии или инцидента на море (Кодекс расследования аварий)*. Принят Резолюцией КБМ от 16.05.2008 N MSC.255(84). Available at: http://docs.cntd.ru/
2. Томилин А.Н., Панькина С.И., Томилина С.Н., Дорофеев А.М., Дорофеев Е.М. К вопросу понимания сущности человеческого фактора членами экипажа судна и их предрасположенности к созданию аварийной ситуации. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 2 (103): 50–55.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf
4. Цедик О.Д., Машкова И.А. Проблема посещаемости занятий в вузе. *Высшее техническое образование*. 2009: 182–185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poseschaemosti-zanyatiy-v-vuze
5. Зарубин В.И., Бибалова С.А. Посещаемость занятий в вузе как фактор эффективности подготовки современных специалистов. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poseschaemost-zanyatiy-v-vuze-kak-faktor-effektivnosti-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov/viewer
6. Мандель Б.Р. Приглашение к дискуссии о причинах прогулов и пропусков занятий. *Образовательные технологии.* 2014; № 1: 102–117.
7. Степкина Л.В. Контроль посещаемости учебных занятий в вузе. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2019; № 5. Available at: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1056. DOI: 10.17805/trudy.2019.5.
8. *Положение о курсантах (студентах) Университета и правилах внутреннего распорядка «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова»* № QP-ВУЦ-02 от 12.01.2023 г. Available at: https://aumsu.ru/images/documents/Polojenoe_o_kursantah.pdf
9. *Среда динамического моделирования технических систем SimInTech*. Свидетельство о регистрации программ для ЭВМ №2010617758 от 23.11.2010г.
10. Карташов Б.А., Шабаев Е.А., Козлов О.С., Щекатуров А.М. *Среда динамического моделирования технических систем SimInTech*: практикум по моделированию систем автоматического регулирования. Москва: Издательство ДМК Пресс, 2017.
11. Лютикова М.Н., Халеева Е.П., Данцевич А.И., Копач М.В. Универсальная интегрированная система управления университетом. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 148–153.
12. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 (ПДНВ-78 с поправками)* (консолидированный текст). Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2018.
13. *Устав Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова»*. Распоряжение Федерального агентства морского и речного транспорта от 23 июля 2014 г. № КС-283-р. Available at: https://aumsu.ru/images/documents/Ustav_GMU.pdf
14. Панькина С.И., Аминева Е.Х. Организационные этапы подготовки морских специалистов в системе непрерывного профессионального образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2024; Выпуск 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8824
15. Жумаев Ж.Ж., Лютикова М.Н., Панькина С.И. Использование информационных технологий в распознании и подсчете объектов. *Вестник Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 3 (48): 91–96.

References

1. *Kodeks mezhdunarodnyh standartov i rekomenduemoj praktiki rassledovaniya avarii ili incidenta na more (Kodeks rassledovaniya avarij)*. Prinyat Rezolyuciej KBM ot 16.05.2008 N MSC.255(84). Available at: http://docs.cntd.ru/
2. Tomilin A.N., Pan'kina S.I., Tomilina S.N., Dorofeev A.M., Dorofeev E.M. K voprosu ponimaniya suschnosti chelovecheskogo faktora chlenami `ekipazha sudna i ih predraspolozhennosti k sozdaniyu avarijnoj situacii. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 2 (103): 50–55.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf
4. Cedik O.D., Mashkova I.A. Problema poseschaemosti zanyatij v vuze. *Vysshee tehnicheskoe obrazovanie*. 2009: 182-185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poseschaemosti-zanyatiy-v-vuze
5. Zarubin V.I., Bibalova S.A. Poseschaemost' zanyatij v vuze kak faktor `effektivnosti podgotovki sovremennyh specialistov. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poseschaemost-zanyatiy-v-vuze-kak-faktor-effektivnosti-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov/viewer
6. Mandel' B.R. Priglashenie k diskussii o prichinah progulov i propuskov zanyatij. *Obrazovatel'nye tehnologii.* 2014; № 1: 102-117.
7. Stepkina L.V. Kontrol' poseschaemosti uchebnyh zanyatij v vuze. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2019; № 5. Available at: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1056. DOI: 10.17805/trudy.2019.5.
8. *Polozhenie o kursantah (studentah) Universiteta i pravilah vnutrennego rasporyadka «Gosudarstvennyj morskoj universitet imeni admirala F.F. Ushakova»* № QP-VUC-02 ot 12.01.2023 g. Available at: https://aumsu.ru/images/documents/Polojenoe_o_kursantah.pdf

9. *Sreda dinamicheskogo modelirovaniya tehnicheskih sistem SimInTech*. Svidetel'stvo o registracii programm dlya `EVM №2010617758 ot 23.11.2010g.
10. Kartashov B.A., Shabaev E.A., Kozlov O.S., Schekaturov A.M. *Sreda dinamicheskogo modelirovaniya tehnicheskih sistem SimInTech*: praktikum po modelirovaniyu sistem avtomaticheskogo regulirovaniya. Moskva: Izdatel'stvo DMK Press, 2017.
11. Lyutikova M.N., Haleeva E.P., Dancevich A.I., Kopach M.V. Universal'naya integrirovannaya sistema upravleniya universitetom. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 148-153.
12. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty 1978 (PDNV-78 s popravkami)* (konsolidirovannyj tekst). Sankt-Peterburg: CNIIMF, 2018.
13. *Ustav Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Gosudarstvennyj morskoj universitet imeni admirala F.F. Ushakova»*. Rasporyazhenie Federal'nogo agentstva morskogo i rechnogo transporta ot 23 iyulya 2014 g. № KS-283-r. Available at: https://aumsu.ru/images/documents/Ustav_GMU.pdf
14. Pan'kina S.I., Amineva E.H. Organizacionnye `etapy podgotovki morskih specialistov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2024; Vypusk 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8824
15. Zhumaev Zh.Zh., Lyutikova M.N., Pan'kina S.I. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v raspoznanii i podschete ob`ektov. *Vestnik Gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 3 (48): 91-96.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-129-132

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

PEDAGOGICAL WAYS TO ACTIVATE INTEREST IN CADETS FOR CONVENTIONAL TRAINING. In the article, based on the approaches of Russian scientists, the pedagogical ways of activating interest of cadets for conventional training are specified. The author clarifies the meaning of the concept "interest." The author's definition of the term "the interest of a marine university cadet" is given. The content of the term "cognitive activity" is considered and clarified, as well as the recommendations of scientists on the use of ways to activate cognitive interest in the learning process of young students. The purpose of the study is to substantiate and propose ways for pedagogical practice to enhance the interest of cadets of the higher maritime school in conventional training. The following methods are applied: study of scientific literature; theoretical analysis; content analysis; synthesis; generalization; conversation; survey. The result of the study: the pedagogical ways of activating the interest of the cadets of the Maritime University in conventional training have been identified and specified. The obtained results have scientific novelty, theoretical and practical significance. The proposed pedagogical ways to enhance the interest of cadets will be in demand for the organization and effective conduct of convention training in marine educational institutions, as well as in higher and secondary technical educational institutions, and professional development courses.

Key words: **activation, interest, conventional training, cadet, pedagogical paths, professional training, students**

А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье на основе подходов отечественных ученых конкретизируются педагогические пути активизации интереса у курсантов к конвенционной подготовке. Автором уточняется сущность понятия «интерес». Приводится авторское определение термина «интерес курсанта морского вуза». Рассмотрена и уточнена сущность термина «познавательная активность». Приведены рекомендации ученых по применению путей активизации познавательного интереса в процессе обучения учащейся молодежи. Цель исследования: обосновать и предложить для педагогической практики пути активизации интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке. Применены следующие методы: изучение научной литературы, теоретический анализ, контент-анализ, синтез, обобщение, беседа, опрос. Результат исследования: определены и конкретизированы педагогические пути активизации интереса у курсантов морского университета к конвенционной подготовке. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Предложенные педагогические пути активизации интереса курсантов будут востребованы для организации и эффективного проведения конвенционной подготовки в морских образовательных организациях, а также в высших и средних технических учебных заведениях, на курсах повышения квалификации специалистов.

Ключевые слова: **активизация, интерес, конвенционная подготовка, курсант, педагогические пути, профессиональная подготовка, учащаяся молодежь**

Одним из ведущих учебных блоков формирования всесторонне подготовленного и конкурентоспособного специалиста морского транспорта на современном рынке труда является конвенционная подготовка.

Согласно позиции С.И. Кондратьева и соавторов, конвенционная подготовка представляет собой особый вид профессионального обучения, проводимого в морских вузах «по основным и дополнительным образовательным программам в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ» с целью подготовки курсантов к эффективным действиям в нестандартных и экстремальных ситуациях мореплавания [1, с. 10].

К факторам, определяющим актуальность статьи, относятся:

– высокие требования Международной морской организации (ИМО) и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) к уровню профессиональной подготовки современных специалистов морского транспорта;

– высокий риск и опасности морской профессиональной деятельности;

– наличие высокого количества аварийности и гибели морских транспортных судов (только по итогам 2024 года на российском флоте было совершено 55 аварийных случая и 125 инцидентов, а также затонули три судна);

– значимость профессионального обучения будущих специалистов в морских вузах, предусматривающего конвенционную подготовку будущих морских офицеров к службе на судах морского транспорта.

В соответствии с ФГОС по специальности Судовождение (шифр 26.05.05) курсант должен овладеть определенной совокупностью компетенций. Среди них и необходимые для успешных действий в сложных и опасных ситуациях (табл. 1) [2].

Итак, в ходе учебно-воспитательной деятельности следует создавать такую обстановку и условия, чтобы всемерно формировать и активизировать интерес у курсантов к конвенционной подготовке, к учебному процессу и овладению новыми конвенционными и профессиональными знаниями.

Объект исследования: конвенционная подготовка в морском вузе.

Таблица 1

Компетенции, потребные для действий морских офицеров в сложных ситуациях

Наименование компетенций	Код и наименование компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной задачи
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций
Управление рисками	ОПК-6. Способен идентифицировать опасности, опасные ситуации и сценарии их развития, воспринимать и управлять рисками, поддерживать должный уровень владения ситуацией

Цель исследования: обосновать и предложить для педагогической практики пути активизации интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке.

Задачи исследования: 1) на основе подходов современных российских ученых определить сущность понятия «интерес», его виды, классификацию, характерные особенности; 2) сформулировать авторское видение термина «интерес курсанта морского вуза»; 3) уточнить сущность термина «познавательная активность»; 4) обосновать и предложить для педагогической практики пути активизации интереса у обучающихся в морском университете.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость приведены в таблице 2.

Таблица 2

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования

Показатель	Содержание
Научная новизна	– предложена новая научная идея, предусматривающая использование педагогических путей активизации интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционным дисциплинам, что существенно улучшит результативность овладения программой конвенционной подготовки
Теоретическая значимость	– теория профессиональной педагогики обогащена конкретными педагогическими путями активизации интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке
Практическая значимость	– результаты исследования будут применены в системе как профильных, так и иных технических высших и средних учреждений, институтах дополнительного образования и повышения квалификации

Применены необходимые методы исследования: изучение научной литературы, теоретический анализ, контент-анализ, синтез, обобщение, беседа, опрос, что позволило основательно рассмотреть заявленную тему.

Для реализации первой задачи исследования необходимо уточнить сущность понятия «интерес». Слово «интерес» имеет латинское происхождение и переводится как что-то важное, значимое.

Авторство первого определения в отечественной науке понятия «интерес» принадлежит А.И. Анастасиеву, который в 1903 году охарактеризовал интерес как великую возбуждающую силу, позволяющую развить внимание, усилить волю и умственные способности учащихся [3].

Анализ содержания толковых словарей позволил установить трактовку интереса как особого внимания к чему-то важному, значительному, полезному, желание вникнуть в суть, узнать, понять что-то новое (С.И. Ожегов [4], Д.Н. Ушаков [5]).

Таблица 3

Итоги контент-анализа академических словарей

Источник	Определение понятия «интерес»
Словарь терминов по общей и социальной педагогике	– отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания
Педагогический словарь	– форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознавание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности
Словарь педагогического обихода	– это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности
Краткий словарь педагогических понятий	– стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности, носящее избирательный характер и выступающее одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора. При наличии интереса знания усваиваются основательно, прочно. В его основе лежат потребности человека
Профессионально-педагогические понятия: Словарь	– реальная причина социального действия, лежащая в основе непосредственных побуждений (мотивов, идей и т. п.) участвующих в нем индивидов, социальных групп, классов
Социально-педагогический словарь	– избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности, реальная причина социальных действий, лежащая в основе непосредственных побуждений, мотивов, идей и т. д. как отдельных индивидуумов, так и социальных групп

Для более глубокого изучения сути данного феномена был проведен контент-анализ педагогических словарей (табл. 3).

Следовательно, в педагогических словарях интерес поясняется разнообразно, но целенаправленно, характеризуя отношение личности к происходящим процессам и явлениям, её желание вникнуть, понять, осмыслить их суть и обогатить свои знания.

Обратимся к трудам отечественных ученых и исследователей.

Так, выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский рассматривал интерес как средство успешного обучения [6].

Известные отечественные ученые (психологи и педагоги) применяют свои авторские трактовки изучаемого термина «интерес». Здесь явно просматриваются четыре позиции. Во-первых, интерес определяется как потребность личности в необходимых и новых знаниях, обеспечивающих ориентацию в действительности и видах деятельности (Л.И. Божович, В.М. Мясищев). Во-вторых, интерес поясняется как эмоциональное проявление направленности сознания и потребностей человека (А.В. Петровский, Б.И. Додонов). В-третьих, интерес выступает как устойчивое проявление направленности личности (Т.К. Панкратов, А.Н. Томилин). В-четвертых, интерес видится как мотив личности (С.Л. Рубинштейн).

Кратко остановимся на взглядах современных ученых на феномен «интерес».

Так, А.Г. Маклаков [7], М.Ю. Корнилова [8] и др. характеризуют интерес как уникальную «форму проявления познавательной потребности». Г.И. Щукина [9], А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо [10] подчеркивают в интересе осознанный значимый мотив, располагающий эмоциональной привлекательностью, выделяют его как «устойчивое качество личности». А.В Суровегин формулирует суть познавательного интереса как «избирательную направленность человека», существенный мотив учебной деятельности, основу стремления получить новые и основательные знания [11]. У А.А. Лаврентьевой и Т.А. Самойловой познавательному интересу как форме направленности личности свойственны активность и избирательность, желание познать предметы и явления окружающего мира [12, с. 120]. Г.И. Щукина определила место интереса в структуре потребностей и ценностей, последовательность которых составляют специфический ряд отношений побуждающего характера: потребности – интересы – ценности.

Согласно точке зрения А.В. Яковлевой и О.А. Медведевой, познавательный интерес играет очень важную роль в жизнедеятельности человека. Обладание этой способностью обеспечивает стремление к учебе и совершенствование имеющихся знаний, навыков и умений в течение всей жизни [13, с. 99]. Е.А. Меньшикова выделяет пять аспектов понятия «интерес» [14, с. 16], сведенных нами в таблицу 4.

Таблица 4

Аспекты понятия «интерес» (по Е.А. Меньшиковой)

Аспект	Пояснение
1) как выгода	– имеет целью получение новых благ
2) как сочувствие другому человеку	– укрепляет взаимоотношения с окружающими людьми
3) как занимательность	– характеризует увлечения личности
4) как внимание	– характеризует любопытство человека
5) как нужда, потребность	– характеризует стремления и влечения личности

Проведенный сущностной анализ термина «интерес» позволяет понимать его как некий ускоритель поведения и действия личности, активизации пытливости и любознательности, стремления овладеть новыми знаниями, потребными для будущей жизни и профессиональной деятельности. Интерес всегда выступал и выступает как стержневой стимул обогащения личности новыми знаниями, расширения мировоззрения учащейся молодежи, он является специфическим «двигателем» конструктивно-творческого отношения к профессиональной учебе и профессиональной деятельности.

Вышеприведенные трактовки позволяют выделить следующие *характерные особенности интереса*:

– основывается на потребностях человека;
– представляет собой избирательную направленность личности;
– выступает как костяк воспитательной и развивающей функции учебного заведения;
– побуждает к основательному овладению знаниями;
– содержит желание познать изучаемое;
– содействует активизации творческой и конструктивной работы на занятиях и в ходе самостоятельной подготовки;
– образует ценностную сферу личности и влияет на формирование позитивных ценностных ориентаций;
– является проявлением потребностей личности в познании, новых знаниях, новых умениях и навыках, других потребностях;
– способствует гуманизации и продуктивности учебно-воспитательного процесса;

– концентрирует внимание учащихся и обеспечивает сохранение внимания личности на конкретном объекте;

– предусматривает активность личности в ходе занятий;

– обладает определенной устойчивостью, что выражается в длительности его сохранения и интенсивности;

– содействует стимулированию процесса приобретения знаний, расширения мировоззрения личности;

– содействует становлению умения преодолевать любые трудности и препятствия;

– вырабатывает желание самосовершенствоваться, саморазвиваться.

В научной литературе применяются различные классификации видов интереса. Популярны классификации Е.П. Ильина, Г.М. Коджаспировой, Г.И. Щукиной и др.

Так, педагоги Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров классифицируют феномен «интерес» на два вида: а) *непосредственный* интерес (вызываемый привлекательностью объекта); б) *опосредствованный* интерес к объекту как средству достижения целей деятельности [15, с. 49–50]. По мнению ученого-психолога Е.П. Ильина, интерес подразделяется на следующие виды: ситуативные (свойственны состоянию любопытства человека) и устойчивые (обнаруживаются при длительных положительных отношениях) [16, с. 173]. В то же время автор в своем знаменитом научном произведении «Мотивация и мотивы» описывает следующие формы интереса: внимание, любопытство, отношение, познавательная потребность, профессиональные, процессуально-целевые, эмоциональные, учебные, читательские и другие. Г.И. Щукина отмечает наличие трех видов интереса: ситуативный, устойчивый, личностный, каждый из которых характеризует определённый уровень его проявления.

Отечественные ученые и практики придерживаются взгляда и позиции, что в процессе обучения интерес обучающихся необходимо активизировать и развивать.

К примеру, Л.М. Акиф гызы позиционирует активность как «умение человека воздействовать на собственные потребности, взгляды, цели, окружающую действительность, обновлять и изменять ее» [17]. Согласно взглядам М.П. Алешиной, важнейший этап процесса обучения непосредственно связан с усилением познавательной активности учащихся [18]. С.Н. Казначева, пришла к выводу, что «познавательная активность студентов вуза» есть «целенаправленное сложное образование личности», формирование и развитие которой происходит под влиянием двух факторов: субъективных (любознательность, усидчивость, воля, мотивация и т. д.), объективных (окружающие условия, личность преподавателя, приемы и методы преподавания) [19, с. 5].

Для диагностики интереса личности применяются различные методики. Популярностью пользуются методика А.Е. Голомштока «Карта интересов», позволяющая изучить интересы и склонности учащихся в различных сферах деятельности. Автор выделяет 23 таких сферы: от физики до электротехники [20].

Таблица 5

Пути развития познавательного интереса, предлагаемые отечественными учеными

Автор	Предлагаемые пути
Л.М. Акиф Гызы	а) развитие познавательной активности в процессе обучения
	б) организация познавательной деятельности во внеаудиторных занятиях учебного характера
	в) формирование у учащейся молодежи предприимчивости, организаторских способностей и самостоятельности
	г) подготовка профессорско-преподавательского коллектива к работе по формированию познавательной активности у учащейся молодежи
В.А. Делингер	а) уяснение каждым преподавателем сущности феномена «интерес», разобраться во всех его аспектах
	б) творчески применить систему стимулирования познавательного интереса у учащейся молодежи
	в) активно вовлекать обучающихся в познавательную деятельность
	г) развитие саморегуляции и самосознания учащихся
С.Н. Казначева	а) создание положительного эмоционального фона познавательной деятельности
	б) организация учебной деятельности на основе личностно ориентированного взаимодействия «преподаватель-студент»
	в) применение активных методов и форм обучения, стимулирующих приемов в рамках всех изучаемых дисциплин
	г) опережающая самостоятельная работа
	д) разработка и реализация содержания спецкурса «Познавательная активность – залог успеха»

Выполненный теоретический анализ позволяет определить термин познавательная активность обучающихся в высшей школе как сложное образование личности, формируемое и развивающееся под влиянием комплекса всевозможных факторов: *субъективных* (любознательность, усидчивость, воля, мотивация и т. д.) и *объективных* (окружающие условия, личность преподавателя, приемы и методы преподавания).

Л.М. Акиф гызы, М.П. Алешина, В.А. Делингер, С.Н. Казначева и др. предлагают конкретные пути развития познавательного интереса, сведенные нами в табл. 5.

Выполненный анализ позволяет определить наиболее эффективные *пути активизации интереса* у курсантов в практике проведения конвенционной подготовки в морском университете [21; 22]:

– *развитие познавательной активности курсантов в процессе изучения конвенционных дисциплин.* Для этого наиболее рационально будет реализовать следующие меры: а) придать информационно-образовательной среде морских факультетов, готовящих специалистов плавательных специальностей, конвенционную направленность; б) обогатить качество проведения занятий по конвенционным дисциплинам новыми достижениями науки и техники, передовым опытом морской практики, сделать их содержательными, увлекательными и занимательными; в) привлекать каждого курсанта к выполнению практических упражнений в процессе практических занятий (надевание индивидуальных спасательных средств, прыжки в воду, плавание в гидрокостюмах самостоятельно и в составе группы, спуск коллективных спасательных средств, посадка в шлюпку и в плот и др.); г) применение методов проблемно-поискового характера; д) использование различных видов и форм практической деятельности по усложняющейся программе;

– *совершенствование уровня педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава в работе по формированию познавательной активности у курсантов* (целесообразно системно проводить инструктивно-методические занятия, обмены опытом работы, семинары, что позволит обогатить теоретико-педагогический арсенал преподавателей и инструкторов конвенционных дисциплин);

– *формирование и развитие у курсантов организаторских способностей, ответственности, инициативы, предприимчивости и самостоятельности к действиям в сложных, аварийных и чрезвычайных ситуациях* (обеспечить выработку у курсантов профессионально-значимых качеств в сфере конвенционной подготовки);

– *конструирование различных ситуаций: проблемных, профессиональных, жизненных и др.* (позволяет курсантам найти новые знания или действия, подлежащие усвоению. Для этого целесообразно использовать следующие приёмы: постановка предварительных заданий в ходе лабораторного или практического занятия; задания с элементами исследования; создание ситуации выбора и др.);

– *опора на диагностический подход в интересах оценки результативности сформированных компетенций и новых знаний* (предполагает выявление, изучение и оценку состояния конвенционных знаний курсантов по выделенным критериям и показателям с использованием формализованных и неформализованных методов. На основе полученных данных делается оценочное заключение о соответствии курсанта предъявляемым требованиям).

Таким образом, можем обоснованно резюмировать:

Интерес – это ценнейший мотив профессионального обучения будущих морских специалистов, внутренняя потребность личности курсанта познавать новый учебный материал, связанный с будущей профессиональной деятельностью. Интерес – сложное и неоднородное понятие, имеющее важное значение для всесторонней и качественной конвенционной подготовки будущих командиров спасательных средств, их готовности к оперативным, решительным, грамотным действиям в чрезвычайных и экстремальных ситуациях. Такая профессиональная подготовка и такая готовность формируется в процессе изучения конвенционных дисциплин. Основой познавательного интереса к конвенционной теории и практике является мотив, связанный с предстоящей деятельностью будущих специалистов морского транспорта. Применение потенциала интереса при овладении тематикой конвенционных дисциплин – основа повышения качества и результативности конвенционного обучения в морском университете, получения курсантами основательных профессиональных знаний.

Предлагаемые педагогические пути активизации интереса курсантов к конвенционной подготовке обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью, конструктивностью и целенаправленностью. Целевая аудитория статьи – преподаватели и инструкторы морских образовательных организаций. Творческое применение ими в практической работе предложенных путей даст новый импульс профессиональной и конвенционной подготовке, позволит учащейся молодежи более заинтересованно относиться к профессиональному обучению и овладению рабочими учебными программами, стать в будущем настоящими профессионалами морского дела.

Перспективы дальнейших исследований ориентируют на совершенствование теоретической и методической подготовки преподавательского состава к проведению конвенционной подготовки и опоры в своей деятельности на потенциал интереса к изучаемым конвенционным дисциплинам.

Библиографический список

1. Кондратьев С.И. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1 (102): 7–12.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение*. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Анастасиев А.И. *Воспитание и интерес при обучении*. Санкт-Петербург: СПВГ, 1903.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. Москва: Мир и Образование, 2022.
5. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: Аделант, 2013.
6. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1974.
7. Маклаков А.Г. *Общая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
8. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
9. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва Педагогика, 1971.
10. Предяхо А.Н., Предяхо А.А. Интерес как качественное образование личности. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012; № 1-1: 52–56.
11. Суровегин А.В. Теоретические аспекты проблемы интереса в психологии и педагогике. *Novainfo*. 2019; Т.1, № 100: 95–99.
12. Лаврентьева А.А., Самойлова Т.А. О сущности познавательного интереса у учащихся в образовательном процессе. *Вопросы педагогики*. 2021; № 2-2: 115–120.
13. Яковлева А.В., Медведева О.А. Роль познавательного интереса в процессе формирования личности. *Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения*. 2021; № 14: 353–357.
14. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2008; № 3 (77): 16–20.
15. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
16. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
17. Акиф гызы Л.М. Проблема формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; № 5 (120): 197–202.
18. Алешина М.П. Роль и место познавательного интереса в структуре связанных с ним понятий. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31118
19. Казначева С.Н. *Развитие познавательной активности студентов вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007.
20. Голомшток А.Е. *Методика «Карта интересов»*. Available at: /https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1739435643&tld=ru&lang=ru&name
21. Томилин А.Н. Пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Проблемы современных интеграционных процессов. Пути реализации инновационных решений:* сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2024: 37-40.
22. Томилин А.Н. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.

References

1. Kondrat'ev S.I. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1 (102): 7-12.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 Sudovozhdenie*. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Anastasiev A.I. *Vospitanie i interes pri obuchenii*. Sankt-Peterburg: SPVG, 1903.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: Mir i Obrazovanie, 2022.
5. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Adelant, 2013.
6. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1974.
7. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
8. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
9. Schukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*. Moskva Pedagogika, 1971.
10. Predyaho A.N., Predyaho A.A. Interes kak kachestvennoe obrazovanie lichnosti. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1-1: 52-56.
11. Surovegin A.V. Teoreticheskie aspekty problemy interesa v psihologii i pedagogike. *Novainfo*. 2019; T.1, № 100: 95-99.
12. Lavrent'eva A.A., Samojlova T.A. O suschnosti poznavatel'nogo interesa u uchaschihsya v obrazovatel'nom processe. *Voprosy pedagogiki*. 2021; № 2-2: 115-120.
13. Yakovleva A.V., Medvedeva O.A. Rol' poznavatel'nogo interesa v processe formirovaniya lichnosti. *Sevastopol'skie Kirillo-Mefodievskie chteniya*. 2021; № 14: 353-357.
14. Men'shikova E.A. Psihologo-pedagogicheskaya suschnost' poznavatel'nogo interesa. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; № 3 (77): 16-20.
15. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
16. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
17. Akif gyzy L.M. Problema formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti uchaschihsya v sovremennoj psihologo-pedagogicheskoj literature. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 5 (120): 197-202.
18. Aleshina M.P. Rol' i mesto poznavatel'nogo interesa v strukture svyazannyh s nim ponyatij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31118
19. Kaznacheva S.N. *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti studentov vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
20. Golomshtok A.E. *Metodika «Karta interesov»*. Available at: /https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1739435643&tld=ru&lang=ru&name
21. Tomilin A.N. Puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Problemy sovremennyh integracionnyh processov. Puti realizacii innovacionnyh reshenij:* sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: AMI, 2024: 37-40.
22. Tomilin A.N. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-132-135

Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*

POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF CHANGING EDUCATIONAL METHODS AND THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The modern world is unique in its diversity of cultures and languages, so communication between representatives of different nationalities is a certain value. This article presents a theoretical analysis of educational platforms equipped with artificial intelligence (AI) for teaching a foreign language. The authors consider traditional approaches to teaching a foreign language in combination with new educational technologies that are becoming more knowledge-intensive and aimed at the needs and motivation of the learner. In addition, it describes personalization of learning, feedback methods, and adaptability of learning. The article presents educational programs and provides a brief analysis of their effectiveness and interactivity of the learning experience of students. The main directions of using artificial intelligence and its capabilities for both preparing for classes and working have been identified. The educational programs contain a huge potential in a line with traditional methods to be used on different kinds of lessons.

Key words: **artificial intelligence, educational programmes, interactive activity, adaptability, automation, skills**

Е.В. Пестова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
С.В. Калашникова*, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВА ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Современный мир уникален в своем многообразии культур и языков, поэтому общение между представителями разных национальностей является определенной ценностью. Данная статья посвящена теоретическому анализу образовательных платформ по обучению иностранному языку, оснащенных искусственным интеллектом. Авторы рассматривают традиционные подходы к обучению иностранному языку в комбинации с новыми образовательными технологиями, которые становятся более наукоемкими и направлены на потребностно-мотивационную сферу обучающегося. Кроме этого, описывается персонализация обучения, способы обратной связи и адаптивность обучения. В статье представлены образовательные программы и дается их краткий анализ по степени эффективности и интерактивности учебного опыта обучающихся. Определены основные направления использования искусственного интеллекта и его возможности как для подготовки к занятиям, так и работы самостоятельно. Рассматриваемые образовательные программы имеют коммуникативный потенциал, но не исключают использование традиционных методов обучения на разных видах занятий.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образовательные программы, интерактивность, адаптивность, автоматизация, навыки**

Современный мир тесно взаимосвязан в разных сферах, а способность общаться между представителями разных культур и языков становится огромной ценностью. Искусственный интеллект (ИИ) позволяет учить и приспосабливать новые языки, делая процесс обучения интереснее. По мере того, как ИИ развивается, меняются и традиционные подходы к изучению языков. Современное образование меняет нашу жизнь за счет использования новых образовательных технологий. Обучающие процессы облегчены, так как передовые технологии делают их более наукоемкими и направленными на потребностно-мотивационную сферу обучающегося, а также помогают персонализировать обратную связь и адаптивность обучения.

Цель исследования состоит в комплексном теоретическом анализе существующих образовательных платформ, оснащенных ИИ, определении их места для преподавателя при подготовке к занятиям и для обучающегося при изучении иностранного языка самостоятельно.

Задачи исследования: 1) проанализировать существующие образовательные платформы и приложения, оснащенные ИИ; 2) определить место существующих образовательных платформ для преподавателя; 3) определить место существующих образовательных платформ для обучающихся при изучении иностранного языка самостоятельно; 4) описать современные интерактивные и иммерсивные возможности образовательных платформ на разных этапах и уровнях как преподавания, так и изучения иностранного языка

Научная новизна работы состоит в том, что возможности отдельных платформ описаны, обоснованы и предложены в качестве иллюстрации при разработке профессионально ориентированной темы «Осмотр места происшествия».

Теоретическая значимость исследования заключается в кратком сравнительном анализе существующих отдельных нейронных сетей при обучении иностранным языкам. Кроме этого, представлены преимущества и недостатки отдельных платформ в успешном овладении обучающимися иноязычными навыками под руководством преподавателя и самостоятельно.

Практическая значимость заключается в определении места искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку специальности, а также в предложенной разработанной ИИ серии упражнений по теме «Осмотр места преступления».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются комплексом общих методов научного познания (наблюдение, сравнение) и методов теоретического исследования (анализ, синтез, прогнозирование, описание и другие).

Понятие «искусственный интеллект» (программная система, имитирующая мышление человека) как научное направление появилось после изобретения ЭВМ в 1940-х годах и публикаций первых работ по кибернетике. Первые работы (Д. Маккарти, М. Мински, Герберт А. Саймон, Э. Хант) с использованием ИИ были направлены на исследование интеллектуальных процессов (память, мышление, познание).

Рынок образовательных технологий продолжает развиваться, и особенно отмечается увеличение запросов на персонализированное обучение (отслеживать успеваемость, давать обратную связь, выполнять домашнее задание и другое). Технологии с ИИ в образовательной сфере применяются давно, поэтому к настоящему времени накопилась огромная теоретическая и прикладная базы их использования. Анализируя ранние эксперименты использования ИИ, можем сказать, что целью его применения была помощь в снижении нагрузки на преподавателя (осуществлять проверочные работы и давать оперативную обратную связь).

По данным международной консалтинговой компании Mckinsey, преподаватели тратят около 40% времени на подготовку урока, оценку проверяемых работ и общение с родителями обучающихся. В помощь преподавателям разработаны Realizeit (интеллектуальная обучающая система, которая позволяет строить адаптивные учебные курсы), Squirrel AI (платформа для адаптации планов уроков к каждому отдельному студенту) и другие [1].

Сейчас от ИИ в обучении ожидается не только выполнение повседневной преподавательской работы, но и поддержка адаптивной образовательной иноязычной среды, способствующей достижению успеха, персонализации учебного процесса и повышению уровня вовлеченности обучающихся (Auto Tutor, Watson Tutor, Revision Assistant, Open Essayist).

Использование ИИ при обучении иностранному языку предоставляет уникальную возможность для создания персонализированных и эффективных образовательных программ, разработки разнообразного и увлекательного контента, а также может использоваться для создания интерактивного и иммерсивного учебного опыта (Rosetta Stone, Babbel, Duolingo, Speechmatics, Mondly, Replica и другие). Основные технические принципы большинства перечисленных программ включают в себя классический графический интерфейс и распознавание речи, поэтому они напоминают традиционные сборники упражнений (например, с помощью перетаскивания можно объединять слова и картинки в пары). Поэтому такая среда обучения не попадает в область разработок ИИ [2].

Данный недостаток сказывается на невозможности практиковать спонтанный разговор, так как обучающиеся просто переставляют модули. Некоторые приложения оснащены программным обеспечением для распознавания речи, но это происходит не всегда корректно. Существующее приложение для изучения языков Duolingo имеет речевой интерфейс с функцией диалога. Однако система реагирует только на простые ключевые слова и имеет проблемы с оценкой уровня сложности грамматических конструкций, так как работает по обозначенным сценариям с предсказуемыми диалогами.

Какие же направления являются основными и где можно применять ИИ.

1. **Персонализация обучения**

ИИ позволяет осуществить процесс обучения, учитывая индивидуальные особенности обучающегося. В этом помогает, например, платформа Carnegie Learning, отслеживающая действия и результаты, а также прогресс обучающегося. Преимуществом является её способность в режиме реального времени сообщать преподавателю о трудностях, с которыми сталкивается обучающийся, и необходимости методический помощи.

2. **Создание контента и обучающих приложений**

Очень полезными ресурсами для создания тестов являются PrepAI или Smartest Learning. После того как материал загружен, сервис предлагает упражнение в разных форматах, в зависимости от уровня и сложности (вопросы, тесты, кроссворды и др.). При подготовке к практическим занятиям мы активно используем сервис Twee.com, где преподавателю предлагается создание огромного количества заданий к загруженному тексту (найти фразы, составить предложения с указанными фразами, составить вопросы к видео, вопросы да/нет, вопросы с множественным выбором и др.).

Но ИИ подходит не только для работы с текстом, упражнениями или вопросами. С его помощью можно создать любое обучающее видео (сервис Synthesys). После загрузки сценария сервис преобразовывает текст в речь или видео, предоставляя преподавателю возможность выбрать язык, голос и иллюстрации.

3. **Автоматизации рутинных задач**

Часть рутинных задач можно делегировать программе Gradescope, которая помогает оценивать, анализировать успеваемость и проверять подготовку к занятиям. Кроме этого, сервис PrepAI позволяет сгенерировать тест на основе материала занятия в зависимости от уровня сложности.

4. **Развитие soft skills**

Что касается сервисов, которые потенциально могут выполнять работу за обучающихся, то нет единого мнения среди экспертов об их пользе или вреде.

Некоторые специалисты (Кевин Роуз) считают, что сервисы вроде Chat GPT помогут развитию креативного, критического мышления и даже коммуникативных навыков при условии, что обучающиеся:

– создают черновики с помощью нейросети, а потом пишут сочинение сами;
– используют сеть как оппонента в спорных вопросах;
– обучающиеся проверяют факты и аргументы, данные нейросетью, которые бывают ошибочными.

Согласно другому мнению (профессор лингвистики С. Бэрон), существует огромный соблазн доверять нейросети генерировать и редактировать текст, что приведет к негативному влиянию на творческое и критическое мышление обучающихся [3].

При подготовке к урокам и внеклассным мероприятиям мы используем нейросети Twee.com (https://twee.com) и Picklang (https://picklang.ml/).

Одним из эффективных приложений является PickLang, которое дает возможность изучать языки через иллюстрации по темам и которое способно ге-

нерировать упражнения по предложенным фотографиям в режиме реального времени.

В PickLang можно выполнять упражнения, сгенерированные по тематическим фотографиям преподавателя или взятым из библиотеки готовых фотографий. Сервис позволяет подготовить два вида упражнений: назвать выделенный объект или заполнить пропуски (неограниченное количество) при описании фотографии.

При изучении тем «Расследование преступлений» или «Осмотр места преступления» можно отработать названия улик, содержимое криминалистического чемодана или сумки преступника, выучить названия находящихся поблизости объектов и т. д. Picklang также может активно использоваться как помощник при формировании лексической компетенции у обучающихся.

Для генерирования упражнений было выбрано 2 темы: «Расследование преступлений», «Осмотр места преступления» и серия фотографий по этим темам. Затем нейросеть сама сгенерировала упражнения по заданным параметрам и критериям преподавателя. Формирование лексических навыков основано на отработке огромного количество слов, фраз и устойчивых выражений путем многократного их повторения. Очень интересно сеть предлагает разложить лексический материал на слои в зависимости от либо уже изученного материала, либо его степени трудности, редактируя список слов к повторению и изучению.

В начале работы с лексикой имеется группа слов по темам для изучения, которые определяет обучающийся. Данный слой содержит слова, которые он хочет изучить либо только начал изучать. Далее он выполняет серию разнообразных упражнений (match, fill in, translate, etc.). На основании первого упражнения слова уходят на 1 слой, где они разделяются по группам по признаку того, сколько ошибок было допущено в упражнении с данным словом. После второго упражнения ситуация повторяется, но с данными для второго упражнения. По полученным результатам нейронная сеть формирует данные, по которым определяет, насколько часто необходимо какое-либо слово добавить при повторном прохождении упражнения (повторения). При этом чем меньше обучающийся допускает ошибок, тем реже встречается данное слово при повторном прохождении упражнений. При этом при неоднократном отсутствии ошибок слово будет считаться выученным и исчезнет из упражнения как регулярное слово, но будет появляться время от времени для того, чтобы освежить в памяти [4].

Приведем пример использования платформы Twee.com. Эта онлайн-платформа была разработана специально для преподавателей английского языка, обеспечивая их необходимыми инструментами и ресурсами для эффективного построения урока. Одним из основных преимуществ Twee.com является простота его использования. Любой преподаватель сможет освоить платформу и начать использовать ее в своей работе.

На сайте представлены разделы, посвященные формированию различных видов речевой деятельности и в которых можно найти разнообразные упражнения. Преподаватель выбирает тип задания, определяет тему, указывает нужную лексику и уровень сложности будущего задания (чаще всего это уровень B1).

Приведем ниже пример создания с помощью программы Twee.com комплекса заданий по теме “Crime scene search”.

С целью совершенствования лексических навыков мы дали задание нейросети создать текст с пропусками фразовых глаголов по теме «Crime scene search» уровня B1 со следующей лексикой: **look into, tip off, run away, look for, run after, track down, ferret out, stake out. Twee.com** создал запрашиваемый текст, и задание выглядит следующим образом:

Fill in the gaps in the text, using the phrasal verbs.

Detective Sam arrived at the ... He was there to ….a mysterious case. The night was dark and quiet, making the situation even tense. Earlier, he had received a ... about a strange noise near the abandoned house on Oak Street. His job was to … clues that would help solve the case. He noticed a broken window and footprints leading away from the house, suggesting that someone may have tried to….Determined not to let any suspects escape, he was ready to ….anyone if needed. Sam’s task was to…..the person responsible. The case seemed challenging, but he was known for his ability to…hidden truths. Etc.

Нейросеть так же предложила создать дополнительные упражнения для работы с данной лексикой, а именно – диалог:

Operative

– Okay, so the victim said that he saw a suspicious person **run away** from the scene. He couldn’t give us a description, unfortunately.

Investigator

– That’s too bad. Did you **look into** any possible leads?

Operative

– Yes, I talked to some of the neighbors and they mentioned seeing someone lurking around the area earlier this week. They didn’t think much of it at the time though.

Investigator

– We need more than just a hunch, Maggie. We can’t start **chasing down** every person we see.

Operative

– Well, what else can we do? It’s not like the killer left behind any clues.

Investigator

– Maybe someone **tipped off** the suspect and gave them a heads up before the police arrived. Is there anyone in the neighborhood who dislikes our victim enough to try and cover for the killer? Etc.

Кроме представленных заданий, система может создать многообразные match the halves, true/false, questions for discussion, create synonyms и другие упражнения, исходя из цели занятия, облегчая преподавателю методическую и дидактическую подготовку к продуктивному занятию.

Однако, несмотря на образовательные достоинства программ, оснащенных ИИ, у искусственного интеллекта имеются и недостатки:

1. Не стоит рассчитывать на глубину общения, как с живым человеком, потому что ИИ подстраивается под уровень человека, используя одни и те же слова, фразы, что снижает эффективность коммуникации. Также нейросети не могут передать человеческие интонации в разговоре, так как не понимают культурное разнообразие коммуникантов.
2. Нейросети могут неправильно использовать слова, некорректно объяснять правила, синтаксически ошибаться в составлении предложений и т. д.
3. ИИ не поможет улучшить произношение обучаемого, так как обучаемый просто повторяет за диктором без учёта коррекции произносительных ошибок [5].

В заключение отметим, что нейросети – это отличный образовательный помощник для самостоятельного изучения или совершенствования языковых знаний, созданный для объяснения сложных тем, непонятных слов или обучения коммуникативным навыкам. Искусственный интеллект обладает огромным преимуществом в образовании, так как:

– помогает преподавателю понять когнитивные процессы в мозге обучающегося и адаптировать свои методы и подходы к обучению;

– приводит к более эффективному обучению и улучшает способы запоминания и применения информации у обучающихся.

Считаем это направление перспективным, так как:

– оно может изменить привычные методы и способы обучения, автоматизировать рутинные задания, адаптировать учебные программы исходя из потребностей конкретных обучающихся, вносить разнообразие в формирование навыков письма, чтения, говорения, а также слушания через интерактивные задания и диалоги;

– ИИ ведет к более глубокому пониманию изучаемого материала, так как интерактивные занятия с его использованием обладают комбинацией виртуальной и дополненной реальности, что;

– ИИ позволяет адаптировать учебный материал как к потребностям, так и к уровню обученности и обучаемости студентов;

– ИИ вносит революционные преобразования в процессы анализа и осмысления данных путем визуализации, предиктивной аналитики, обработки естественного языка, тем самым увеличивая вовлеченность и внутреннюю мотивацию студентов к обучению.

Результаты исследования показывают, что цель достигнута, и в работе раскрыты новые возможности отдельных платформ и приложений, оснащенных ИИ, при изучении иностранного языка в вузе.

Считаем, что данные исследования имеют перспективу и будут продолжены с целью повышения качества современного образования при изучении иностранных языков с учетом более глубокого использования средств искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. Коган М.С. О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 3: 31–38.
2. Кирьянова П.Г., Куварина Е.Н. Роль нейросетей в обучении студентов иностранному языку. *Лингвистика и профессиональная коммуникация*: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2023: 83–88.
3. *Будущее уже здесь: как искусственный интеллект меняет образование*. Available at: https://news.myseldon.com/ru/news/index/279061831
4. Чимров А.В., Сидоров В.В. Применение нейронных сетей в обучении иностранному языку. *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции*. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2020: 288–292.
5. Еремкина Н.И., Яковлев А.М., Юдов С.А. и др. Нейросети как инструмент обучения иностранному языку. *Моя профессиональная карьера*. 2023; Т. 1, № 49: 111–120.

References

1. Kogan M.S. O vozmozhnom ispol’zovanii nejroseti ChatGPT v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 3: 31-38.
2. Kir’yanova P.G., Kuvarina E.N. Rol’ nejrosetej v obuchenii studentov inostrannomu yazyku. *Lingvistika i professional’naya kommunikaciya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Yaroslavl’: Yaroslavskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2023: 83-88.

3. *Buduschee uzhe zdes': kak iskusstvennyj intellekt menyaet obrazovanie*. Available at: https://news.myseldon.com/ru/news/index/279061831
4. Chimrov A.V., Sidorov V.V. Primenenie nejronnyh setej v obuchenii inostrannomu yazyku. *Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2020: 288-292.
5. Eremkina N.I., Yakovlev A.M., Yudov S.A. i dr. Nejroseti kak instrument obucheniya inostrannomu yazyku. *Moya professional'naya kar'era*. 2023; T. 1, № 49: 111-120.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-135-137

***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint Petersburg State Agrarian University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS. The paper studies problems of continuing education. Non-formal education is considered as an integral part of continuing education. The article discusses the ways to apply an individual approach to training in additional professional education programs. Experimental work has proved that an individual approach to the organization of training helps motivate trainees to continue professional development informally. The presented results of the pedagogical experiment statistically reliably confirm: the attention of curators and teachers of continuing professional education programs to the peculiarities of learning information, intellectual manifestations, temperament and character traits, emotional and volitional manifestations of potential students makes it possible to more effectively organize the learning process without significantly increasing the required resources, improve its quality and comfort. The research materials can be used in the practice of additional professional education specialists.

Key words: **educational process, continuing education, additional professional education, non-formal education, individual approach**

***И.С. Петронюк,** канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности индивидуального подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования. Представленные результаты педагогического эксперимента статистически достоверно подтверждают, что внимание кураторов и преподавателей программ дополнительного профессионального образования к особенностям усвоения учебной информации, интеллектуальным проявлениям, чертам темперамента и характера, эмоционально-волевым проявлениям потенциальных слушателей позволяет эффективнее организовать процесс обучения без значительного увеличения требуемых ресурсов, повысить его качество и комфортность. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы специалистов дополнительного профессионального образования и послужить основой для дальнейшего более подробного изучения возможностей организации образовательного процесса в сфере дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: **образовательный процесс, непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, неформальное образование, индивидуальный подход**

Масштабные социокультурные, социально-экономические трансформации в обществе заставляют задуматься о необходимости изменения позиции человека в современном мире. Интенсивное развитие большинства профессиональных сфер деятельности и рынка труда привело к пониманию необходимости непрерывного образования (обновления, повышения квалификации, профессиональной переподготовке по смежным специальностям и т. д.), которое должно стимулировать личностный рост, духовное и нравственное развитие, открывать возможности самоактуализации и самореализации человека. Внимание общества к вопросам непрерывного образования на протяжении всей жизни влечет поиск новых форм взаимодействия участников образовательного процесса, направлений научного поиска, развития дискуссионного поля по вопросам саморазвития человека в его жизнедеятельности в соответствии со сложившимися ценностными отношениями. Непрерывный профессиональный рост востребован современными производством и социальными отношениями. Получение среднего или высшего профессионального образования в настоящее время – только ступень обучения, а не его завершение. Актуальным вопросом, стоящим перед педагогической общественностью, является развитие у человека способности, готовности и потребности образовываться всю жизнь, которые позволят обеспечить процессы формирования интеллектуального и человеческого капиталов предприятий в разных профессиональных сферах. Непрерывное образование отличается преемственностью, целостностью, открытостью, доступностью, гибкостью и разнообразным содержанием, возможностью самообразования [1].

Дополнительное профессиональное образование позволяет обеспечить мобильность образовательных услуг в соответствии с современными запросами заказчиков, восполнить дефициты предложений в ответ на вновь появляющиеся необходимости расширений спектра профессиональных компетентностей специалистов в современных условиях, решает задачу предпрофессиональной подготовки, развивая культуру выбора человека [2]. Образование всегда направлено на раскрытие потенциальных способностей и сил человека в процессе поиска им смысла жизни. Оно – двигатель позитивных изменений в мире. Согласно С.Л. Рубинштейну, «не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [3]. Образованный человек – прошедший путь становления в культуре и взошедший к своей индивидуальности. Непрерывное образование – процесс самореализации человека. По мнению Ф.М. Достоевского, человек на протяжении всей жизни «сочиняет» себя. Вместе с этим результат образования – обладание совокупностью научный знаний, на основании которых человек выстраивает свою деятельность. А это зависит не от объема предоставленной ему во время обучения информации, а от качества её понимания и принятии её ценностной направленности. Личное отношение участников образовательного процесса к содержанию изучаемого возможно только во взаимодействии, а точнее в со-бытии. Непрерывность – свойство образовательного процесса, определяющее его ценностные основания.

Скорость изменений социокультурной ситуации в современном мире требует от человека готовности к ним и постоянного развития своих возможностей. Незаменимым помощником в успешной социализации является неформальное образование, осваиваемое в течение жизни благодаря поиску решений на актуальные вопросы в ежедневной жизнедеятельности, выстраивании собственных образовательных маршрутов. Неформальное образование, достаточно гибкое по организации, вариативное по технологиям и образовательной тематике в соответствии с разнообразными образовательными запросами, позволяет осваивать знания и умения, необходимые, но не относящиеся непосредственно к технологическому содержанию профессиональной деятельности, способствует формированию группы профессиональной поддержки. Неформальное образование имеет свои отличительные особенности: обучающийся занимает активную позицию в процессе целеполагания, организации образовательного процесса и его планирования; мотивация обучающегося определяет формат и содержание образовательного процесса, наделенного личностным смыслом; высок уровень ответственности за его процесс и результаты; психолого-педагогическая диагностика обязательна для определения вклада неформального, информального и формального образования в становление системы ценностных отношений человека. Выбор человеком одного из вариантов неформального образования отражает его запрос на развитие, конкретизацию, дифференциацию, обогащение. В отличие от формального, неформальное образование предоставляет больше возможностей свободного творческого познания.

В настоящее время учёные рассматривают неформальное образование как обязательное для достижения желаемого образовательного результата дополнение формального [4], от качества организации которого зависит мотивация слушателя и успех процесса в целом. В связи с тем, что неформальное образование – процесс индивидуальный, нам представляется актуальным исследование возможностей индивидуального подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования на основе типологии слушателей для их эффективной мотивации к продолжению образовательного процесса в неформальном формате. Профессиональное образование направлено на приобретение профессиональной компетентности, позволяющей находить оптимальные и эффективные решения в типовых ситуациях и творчески подходить к нестандартным.

Цель нашего исследования заключается в раскрытии возможностей индивидуального подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования на основе типологии слушателей.

Задачи: 1) определить типологические особенности слушателей программ дополнительного профессионального образования; 2) исследовать возможности

оптимизации образовательного процесса; 3) изучить возможности индивидуального подхода в мотивации слушателей к неформальному образованию с использованием педагогического эксперимента.

Для решения поставленных задач был использован ряд исследовательских методов: анализ известных в психологии, акмеологии и педагогике наработок, касающихся выделения типологических групп; анкетирование и психологическое тестирование; наблюдение; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ экспериментальных данных. Достоверность и надежность выводов исследования обеспечивается опорой на современные научные идеи в области педагогики и психологии, взаимодополняемостью используемых методов исследования, репрезентативностью экспериментальной выборки, качественным и количественным анализом опытных данных, на основе которых сделаны обобщающие выводы.

Научная новизна исследования состоит в определении показателей готовности слушателей программ дополнительного профессионального образования к неформальному продолжению образовательного процесса.

Теоретическая значимость состоит в методическом обосновании возможностей индивидуального подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования на основе типологии слушателей.

Практическую значимость составляют рекомендации преподавателям дополнительного профессионального образования по организации процесса обучения с точки зрения индивидуального подхода.

Индивидуальный подход предполагает, что в образовательном процессе учитываются индивидуальные характеристики обучающихся. К ним относятся психологические особенности, система ценностных отношений, сфера интересов, предпочтения в формах и технологиях обучения и другие. Обзор педагогических публикаций позволяет отметить, что в большинстве случаев преподаватели обращают внимание на темп обучения, в соответствии с которым распределяется учебная нагрузка при проектировании занятий. Дополнительные возможности для определения подходящего варианта обучения открывают возможности электронного обучения, дистанционных технологий, модульного обучения и т. п. Важным компонентом обучения с точки зрения индивидуального подхода являются своевременная и актуальная обратная связь и рефлексия образовательного процесса, позволяющие оценивать его качество и при необходимости корректировать. Индивидуальный подход требует дополнительных ресурсов. Типология особенностей слушателей позволяет снизить эти требования, выстроить образовательный процесс на основе дифференцирования слушателей, гуманизации с учетом потребностей слушателей.

В настоящее время типологический подход основывается на возможных классификациях обучающихся, созданных с помощью психологических методик по определению личностных характеристик. Для разработки индивидуальных образовательных траекторий рассматриваются психологические (уровень экстраверсии, предпочтение логики интуиции и др.), когнитивные (особенности восприятия, обработки и усвоения информации) и поведенческие (степень активности, мотивации, самостоятельности и др.) критерии.

Анализ литературы, описывающей психолого-педагогическую практику типологии особенностей слушателей, позволил выделить несколько ключевых методик. Это: Теория множественного интеллекта Гарднера (по типам интеллекта) [5], Теория когнитивных стилей [6], Типология личности MBTI (разделение на 16 типов личности на основе предпочтений в восприятии информации и принятии решений) [7].

Традиционно внимание уделяется особенностям темперамента, врожденным особенностям нервной системы, которые влияют на поведение и стиль обучения. Согласно типологии темперамента по Гиппократу-Галену, выделяют:

– холериков, активных и энергичных, предпочитающих динамичный процесс обучения с элементами геймификации и соперничества; образовательный процесс в деловой вдумчивой атмосфере способен компенсировать возбудимость в отношениях с окружающими;

– сангвиников, коммуникабельных, но поверхностных, не любящих однообразной размеренной деятельности, активно включающихся в групповую работу и отзывчивых к интерактивным методам; они обладают сильным типом высшей нервной деятельности, не любят однообразной размеренной деятельности;

– флегматиков, усидчивых и уравновешенных, но медлительных, нуждающихся в четких инструкциях и тайминге;

– меланхоликов, чувствительных, вдумчивых, но склонных к тревожности, требующих обратной связи и поддержки.

Тревожность – особое эмоциональное состояние, оказывающее влияние на процесс обучения. Взрослые слушатели подвержены тревожности не реже детей. В этих случаях среди особенностей организации процесса обучения отмечают: необходимость создания комфортной психологической атмосферы, структурирование процесса, использование стрессопонижающих приемов, постепенное и последовательное усложнение учебного материала.

Важной характеристикой слушателей является ведущая модальность восприятия информации. В зависимости от репрезентативной системы Д. Гриндер и Р. Бендлер описали типы восприятия информации людьми [8]. Известно, что визуалы лучше воспринимают информацию благодаря зрительным образам. Эффективным становится инфографическое представление учебного материала. Аудиалы выбирают аудиолекции и возможность дискуссии в очной или дистанционной формах. Кинестетики стремятся к приобретению практического опыта благодаря практикам, использованию симуляторов, организации экспериментов, игр, практических работ. При разработке контента учебных курсов, учебных материалов стоит использовать мультимодальный подход и сочетать визуальные, аудиальные и кинестетические элементы.

В соответствии с когнитивным стилем восприятия и обработки информации выделяют слушателей, предпочитающих структурированную информацию, четкие алгоритмы и при выборе решения опирающихся на факты и данные, негативно относящихся к задачам, имеющим несколько решений.

Альтернативную группу составляют слушатели, которые ориентируются на общий образ, обладают креативностью, используют творческий подход и положительно воспринимают задания, требующие нестандартного мышления. В процессе обучения таких слушателей необходимо выстраивать вопросы в открытой форме, конструировать творческие задания для возможности генерации идей.

Изучение индивидуальных особенностей слушателей позволило разработать образовательные траектории с разными особенностями восприятия учебного материала и разными уровнями мотивации к обучению; выявлять слушателей, которым необходим более значительный объем непосредственного взаимодействия с преподавателем, чем запланированный в образовательной программе; оптимизировать образовательный процесс с точки зрения выбора форм и методов обучения.

В 2020–2024 гг. в системе дополнительного профессионального образования нескольких ВУЗов Санкт-Петербурга и Ленинградской области в курируемых нами группах по разным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки обучено более 4000 слушателей. Из них выбрано 280 обучающихся по индивидуальному плану и в дистанционном формате. Из них 140 слушателей составили экспериментальную группу: им был предложен вариант контента образовательных программ и возможность взаимодействия с преподавателями и куратором в соответствии с описанными выше особенностями. Для этого при оформлении заявления об обучении в индивидуальной беседе с куратором выяснялись предпочтения слушателя. Остальные 140, не проходящих предварительное собеседование и обучающиеся с использованием случайно выбранного варианта контента, составили контрольную группу.

По окончании обучения мы просили слушателей ответить на вопросы о качестве обучения и комфортности образовательного процесса. Статистически достоверно количество слушателей экспериментальной группы, оценивших качество и комфортность образовательного процесса соответствующими высокому уровню, превышает количество слушателей контрольной группы, выставивших такие же оценки, на 30%. Эмпирическое значение критерия *t*-Стьюдента, рассчитанное нами для двух выборок, составляет 2,96 ($p < 0,01$).

По окончании обучения по программе дополнительного профессионального образования каждому из слушателей нами выдано задание с просьбой сообщить о результатах его выполнения через 1 месяц. Задание представляло собой кейс с описанием проблемной ситуации, соответствующей направлению обучения, и списком литературы из 5 печатных и 5 электронных информационных ресурсов. Полученная в результате обратной связи статистика показала, что 78% слушателей контрольной группы не приступали к выполнению задания, назвав разные причины для этого. 12% размышляли над предложенной к решению ситуацией. Ещё 9% не только пытались найти решение, но и познакомились с 1–3 информационными источниками. 1% готовы были обсудить решение кейса и задать вопросы преподавателю. В экспериментальной группе 16% вышли на связь с преподавателем по собственной инициативе. 25% готовы предложить собственное решение кейса. 27% познакомились с 1–5 информационными источниками. 32% заявили о желании пройти обучение по еще одной программе дополнительного профессионального образования. Проигнорировали задание 38% слушателей.

Таким образом, индивидуальный подход при организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования эффективен с точки зрения мотивации слушателей к неформальному образованию.

В современных условиях непрерывное образование стало одним из условий сохранения конкурентоспособности специалистов на рынке труда и качества его деятельности в соответствующей профессиональной сфере. Повышение квалификации специалистов в системе дополнительного профессионального образования краткосрочно и нуждается в неформальном продолжении образовательного процесса. Мотивация слушателей может быть эффективной при условии учета их типологических особенностей при индивидуальном планировании обучения. Вариант представления контента учебных материалов в зависимости от типа интеллекта, когнитивного стиля, темперамента, типологии личности по MBTI и заявленных слушателем предпочтений не требует значительных дополнительных ресурсов для организации образовательного процесса, но повышает его качество и комфортность. Это положительно влияет на готовность к продолжению повышения квалификации неформально (вне структуры дополнительного профессионального образования), обеспечивает преемственность и целостность непрерывного образования.

Показателями готовности слушателей программ дополнительного профессионального образования к неформальному продолжению образовательного процесса служит их активность в постучебный период в решении дополнительного задания, проявленный интерес к рекомендованным информационным источникам, желание вступить в общение с преподавателем, имея сформулированный актуальный вопрос.

Внимание куратора программы к особенностям усвоения учебной информации, интеллектуальным проявлениям, чертам темперамента и характера, эмоционально-волевым проявлениям слушателей позволяет эффективнее организовать процесс обучения без значительного увеличения требуемых ресурсов, повысить его качество и комфортность.

Материалы исследования могут быть использованы в практике работы специалистов дополнительного профессионального образования и послужить основой для дальнейшего более подробного изучения возможностей организации образовательного процесса в сфере дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век.* 2024; Выпуск 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9485
2. Мантуленко В.В. Перспективы развития дополнительного профессионального образования в России. *Непрерывное образование: XXI век.* 2023; Выпуск 2 (42). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8284
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973.
4. Вершловский С.Г. *Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена*: монография. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного пед. образования, 2008.
5. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: ООО «И.Д. Вильяме», 2007.
6. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта*. Диссертация ... доктора психологических наук. Казань, 1968.
7. Майерс И., Майерс П. *MBTI. Определение типов. У каждого свой дар*. Москва: Издательство: «Бизнес Психологи», 2010.
8. Гриндер Д. и Бэндлер Р. *Рефрейминг. Ориентация личности с помощью речевых стратегий*. Воронеж: издательство «МОДЭК», 2001.

References

1. Bermus A.G. K probleme stanovleniya teorii soderzhaniya nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2024; Vypusk 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9485
2. Mantulenko V.V. Perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2023; Vypusk 2 (42). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8284
3. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1973.
4. Vershlovskij S.G. *Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskij analiz fenomena*: monografiya. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya akademiya postdiplomnogo ped. obrazovaniya, 2008.
5. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: OOO "I.D. Vil'yame", 2007.
6. Klimov E.A. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskih svojstv nervnoj sistemy: k psihologicheskim osnovam nauchnoj organizacii truda, ucheniya, sporta*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskih nauk. Kazan', 1968.
7. Majers I., Majers P. *MBTI. Opredelenie tipov. U kazhdogo svoj dar*. Moskva: Izdatel'stvo: «Biznes Psihologi», 2010.
8. Grinder D. i B`endler R. *Refrejming. Orientaciya lichnosti s pomosch'yu rechevyh strategij*. Voronezh: izdatel'stvo «MOD`EK», 2001.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-137-139

***Tantsura T.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

CONDUCTING CONTROL AND ASSESSMENT IN CONDITIONS OF LEARNING TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES. The article considers a problem of changing approaches to monitoring and assessing students' educational activities in the learning process by using digital technologies. The author notes that the introduction of digital technologies into educational activities has led to a rethinking of traditional methods of monitoring and assessing results of university students' learning activity. The organization of the educational process of part-time students by using a distance learning format requires the definition of methods and means of monitoring and assessment that will allow for an objective assessment of the results of students' independent work and will contribute to productive pedagogical interaction between the teacher and students. The article presents the possibilities of monitoring and assessing on the educational platform Moodle that is used by universities. The author emphasizes that the technical facilities of the platform contribute to the improvement of current and intermediate monitoring methods, as well as assessing students' independent work assignments.

Key words: **monitoring, assessment, digital technologies, educational platform, Moodle, cognitive activity**

***Т.А. Танцура**, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E–mail: ttancyra@yandex.ru*

ПРОВЕДЕНИЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается проблема изменения подходов к проведению контроля и оценивания учебной деятельности студентов в процессе обучения с применением цифровых технологий. Автором отмечается, что внедрение в образовательную деятельность цифровых технологий привело к переосмыслению традиционных способов контроля и оценивания студентов вуза. Организация учебного процесса студентов заочной формы обучения с применением дистанционного формата требует определения способов и средств контроля и оценивания, которые позволят осуществлять объективную оценку результатов самостоятельной работы студентов, будут способствовать продуктивному педагогическому взаимодействию преподавателя со студентами. В статье представлены возможности осуществления контроля и оценивания на образовательной платформе Moodle. Автор делает акцент на то, что технические возможности платформы способствуют совершенствованию способов текущего и промежуточного контроля, а также оценивания заданий самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: **контроль, оценивание, цифровые технологии, образовательная платформа, Moodle, познавательная активность**

Современный мир находится под влиянием внедрения новейших цифровых технологий во все сферы деятельности человека. Процесс адаптации современных технологий к потребностям образования (цифровизация образования) направлен не только на внедрение цифровых средств обучения для использования в учебном процессе, но и на переосмысление существующих методов обучения применительно к новым реалиям взаимодействия «преподаватель – студент». Вынужденный переход на дистанционный формат обучения в период пандемии отчетливо показал потенциал использования цифровых образовательных платформ, интерактивных досок, мультимедийных ресурсов для эффективного взаимодействия преподавателя со студентами и в процессе реализации учебной деятельности, и для осуществления контроля самостоятельной работы студентов.

Результатом успешного использования цифровых технологий в обучении стала реализация обучения студентов заочной формы с применением дистанционных (или онлайн) технологий в виде вебинаров. Для студентов заочной формы обучения данный формат открыл новые возможности овладения знаниями. Преимуществом данного формата обучения стали: экономия финансовых средств и времени на поездку в учебное заведение; самостоятельная организация учебной деятельности (проведение вебинаров записывается и в случае, если у студента не было возможности участвовать в учебном процессе во время вебинара, он имеет возможность просмотреть и проанализировать содержание занятия самостоятельно); основной объем учебно-методического материала представлен в электронном учебном комплексе на образовательной платформе в соответствии с содержанием рабочей программы дисциплины, что позволяет более эффективно осваивать материал. Студенты заочного отделения изучают самостоятельно значительный массив учебного материала, и образовательные платформы позволяют им более тщательно, с учетом личной загруженности, спланировать самостоятельную работу. Загрузка преподавателем учебно-методических материалов в структурно логической последовательности ориентирует студентов от-

носительно направления и основных этапов учебной деятельности по изучению содержания дисциплины. Территориально находясь в отдаленных регионах государства, студенты могут изучить материал дисциплины в удобное для них время.

Вышеперечисленные факты определяют актуальность направления исследования, представленного в статье, поскольку цифровизация обучения оказывает воздействие на трансформацию традиционных способов контроля и оценивания. И в этой связи является важным осуществление анализа выводов научной теоретической литературы и существующего практического опыта.

Цель работы состоит в выявлении способов контроля и оценивания, позволяющих осуществлять объективную оценку знаний и навыков студентов и способствующих росту их познавательной активности. Поставленная цель определяет следующие задачи:

– осуществление анализа научной литературы с целью выявления проблемных аспектов в отношении определения способов контроля и оценивания на современном этапе;

– рассмотрение функций контроля и оценивания;

– анализ средств осуществления оценивания и контроля при реализации обучения с использованием платформы Moodle.

Научная новизна заключается в представлении практического применения модулей обучающей платформы Moodle для осуществления контроля и оценивания в рамках проведения учебного процесса в вузе.

Теоретическая значимость заключается в обобщении научного опыта по проблемам оценивания и контроля результатов учебной деятельности студентов высших учебных заведений, определении изменений относительно применения традиционных и новых способов контроля и оценивания.

Практическая значимость заключается в предложении рекомендаций по практическому применению модулей обучающей платформы Moodle для реализации всех видов контроля, предусмотренных учебными программами, а также оценивания текущей учебной деятельности студентов.

Проблема контроля и оценивания представляет собой важный аспект педагогической практики, что обусловливает обращение к данной теме ученых и представление результатов исследований в научных работах. С.А. Золотарева осуществляет обобщающий анализ теоретического научного материала применительно к практике оценивания студентов на основе разработанной шкалы критериев, которая применяется в процессе обучения иностранному языку [1]. Поскольку темп процесса цифровизации образования достаточно высокий, то уже сформировался определенный опыт педагогической практики с цифровыми инструментами и цифровыми обучающими технологиями, что нашло отражение в научных статьях. П.А. Архипова и Т.О. Левченко исследуют возможности осуществления оценивания знаний студентов при обучении английскому языку в дистанционном формате с использованием платформы Learning Apps [2]. О.В. Новикова, анализируя преимущества организации контроля и оценки знаний студентов на различных цифровых образовательных платформах, приходит к выводу об эффективности осуществления мероприятий по контролю с использованием цифровых ресурсов [3].

Оценивание рассматривается в качестве регулятора процесса обучения, представляющего определение результатов учебной деятельности с целью установления уровня овладения студентами содержания учебного материала дисциплины. Контроль и оценивание учебной деятельности необходимы для того, чтобы своевременно осуществить её коррекцию и тем самым способствовать наибольшей эффективности усвоения содержания дисциплины. Проблемным аспектом оценивания является выражение обучающимися сомнения относительно объективности оценивания их результатов, влияния субъективного мнения преподавателя на уровень оценки. Поэтому основным требованием при осуществлении оценивания является объективность. Цифровые средства обучения в этом плане предоставляют новые формы контроля, которые исключают или в значительной степени позволяют снизить субъективность в процессе оценивания.

Основной целью оценивания является отражение динамики роста знаний и навыков у студентов. Существующие этапы контроля и оценивания, которые применяются в процессе обучения офлайн, становятся более актуальными при реализации цифрового обучения, поскольку взаимодействие «преподаватель-студент» происходит зачастую асинхронно. *Предварительный контроль* осуществляется либо на первом занятии, либо до начала реализации курса: студентам заранее посредством сообщения в ресурсе «Форум» или «Объявления» (система Moodle) предлагается пройти вводное тестирование, результаты которого станут отправной точкой компетенций студентов для определения приращения в дальнейшем при сравнении с последующими результатами. *Текущий контроль* является наиболее важным видом оценивания знаний и навыков, позволяет осуществлять своевременную корректировку и управление учебной деятельностью. *Периодический (рубежный) контроль* применяется для оценивания уровня знаний по овладению содержанием определенного раздела, темы, модуля курса. *Итоговый контроль* осуществляется для того, чтобы установить уровень сформированности компетенций по завершению изучения конкретной дисциплины.

Учет особенностей функций контроля позволяет определить эффективность реализации учебного процесса по дисциплине применительно к конкретной форме обучения (очная, заочная, заочная с применением дистанционных технологий обучения). Наиболее важными функциями контроля являются: 1) *обучающая функция* заключается в выполнении контрольных заданий, которые позволяют совершенствовать компетенции студентов при выполнении предлагаемых учебных действий; 2) *корректирующая функция* направлена на выявление пробелов в знаниях и навыках студентов на основе проведенного контроля, дает возможность преподавателю определится в отношении способов коррекции учебного процесса, которые помогут обучающимся успешно освоить материал; 3) *оценочная функция* представляет возможность определения результатов успеваемости студентов, представление результатов контроля оказывает воспитательное воздействие на обучающихся, поскольку положительная оценка побуждает студента к более глубокому изучению дисциплины, а отрицательная оценка является предупреждением для преподавателя о наличие пробелов в знании студента; 4) *диагностическая функция* позволяет определить динамику освоения знаний по дисциплине, т. е. эффективность процесса обучения, выявить на основе допущенных ошибок пробелы в знаниях и навыках обучающихся для внесения корректировок в обучающую педагогическую деятельность; 5) *управляющая функция* напрямую связана с воздействием результатов контроля на определение способов и приёмов организации и управления учебной деятельностью студентов; 6) *стимулирующая функция* заключается в формировании положительных мотивов к изучению дисциплины; осознание того, что выполнение задания будет оцениваться, побуждает обучающихся выполнить его в полном объеме и более качественно, таким образом осуществляется стимулирование учебной деятельности студентов [4].

Осуществление контроля и оценивания знаний с использованием современных цифровых технологий основывается на традиционных принципах педагогического контроля, сущность которых наиболее отчетливо проявляется благодаря техническим возможностям образовательных платформ: 1) *объективность* – оценивание не зависит от мнения преподавателя, осуществляется на основе объективных критериев; 2) *систематичность* – оценивание проводится регулярно; 3) *комплексность* – проводится в отношении различных аспектов обучения; 4) *прозрачность* – результаты оценивания доступны всем участникам образовательного процесса; 5) *развивающий подход* – оценивание способствует стимулированию дальнейшего развития студента; 6) *обратная связь* – помогает определить наиболее проблемные области, которые требуют значительного внимания и усердия; 7) *соответствие содержанию* – оценивание осуществляется с учетом содержания дисциплины, реализуемых целей и задач.

Платформа *Moodle*, которая используется рядом высших учебных заведений для реализации учебного процесса для студентов заочной формы обучения, является удобным средством взаимодействия преподавателя со студентами, позволяет наиболее эффективно организовать и учебную деятельность студентов, и оценивание результатов данной активности. Модули платформы *Moodle* предлагают множество видов оценивания. Технический контент платформы позволяет осуществлять контроль и суммирование итогов активности студентов в Журнале оценок. Данный элемент удобен и для преподавателя, и для студентов. Прозрачность оценки результатов учебной деятельности способствует созданию комфортной учебной среды.

Платформа позволяет использовать как традиционные способы контроля и оценивания, так и технические способы, реализация которых возможна благодаря оснащению *Moodle*. Традиционные способы контроля и оценивания студентов осуществляются: на основе взаимодействия преподавателя со студентами во время вебинаров в режиме реального времени; посредством выполнения студентами заданий, которые требуют представления развернутого письменного ответа (оценивается рецензией преподавателя на ответ или оценкой). К техническим способам контроля и оценивания относятся: 1) использование элемента *Форум* для проведения обсуждения некоторых вопросов в рамках изучаемой темы (такое взаимодействие позволяет оценить ответы студентов, которые не могут участвовать в вебинарах из-за разницы во времени территориальных часовых поясов); 2) использование тестирования, проверка и оценивание осуществляются автоматически; 3) использование элемента *Опрос* позволяет осуществить опрос на основе множественного выбора, что помогает проверить понимание материала. К смешанным способам контроля и оценивания относятся: технология *Вики*, использование которой позволяет студентам загружать файлы, тексты, оставлять пояснения, контроль работы и ее оценивание осуществляется преподавателем с помощью комментария; элемент *Задание*, который позволяет студентам представлять ответы в виде текста в прикрепленном файле.

В процессе обучения с применением дистанционных технологий необходимо учитывать: аспекты формирования мотивации студентов к изучению дисциплины; презентацию четкой формулировки учебной цели и задач; создание учебно-методического контента, который позволит студенту овладеть содержанием учебной дисциплины; определение стратегии представления и подачи учебных материалов; реализацию обратной связи и оценивания. В условиях обучения с применением дистанционных технологий студенты в значительной степени сконцентрированы на оценивании учебных заданий и учебной активности на занятиях. Студенты ожидают получения обратной связи со стороны преподавателя. Обратная связь может рассматриваться как средство, способствующее росту мотивации студентов и позволяющее снизить тревожное состояние студентов, связанное с результатом выполненного задания [5]. Одним из видов обратной связи в процессе цифрового обучения является письменный комментарий пре-

подавателя к выполненным работам. Представленный на платформе *Moodle* модуль «Обратная связь» позволяет создавать опросы для определения мнения студентов. Опросы могут проводиться с целью оценки курса дисциплины, что помогает преподавателю улучшить содержание курса.

Дополнительным инструментом для осуществления контроля и оценивания овладения учебным материалом является модуль «Интерактивный контент», который позволяет добавить игровые элементы оценивания в курс. Такие элементы данного модуля, как «Find the words» (найди слово), «Crossword» (кроссворд), «Fill in the Blanks» (заполнение пробелов в тексте) помогают преподавателю иностранного языка оценить объем освоенной новой лексики. «Sort the paragraphs» (распределение абзацев) помогает преподавателю оценить сформированность навыков логического структурирования текста. Игровой формат нивелирует состояние волнения, которое испытывают студенты при выполнении заданий, которые будут оцениваться. Чередование заданий в игровом формате и заданий, требующих применения познавательных усилий, снижает уровень напряжения, которое возникает как следствие освоения студентами заочной формы обучения объема материала самостоятельной работы, способствует формированию интереса к изучаемой дисциплине.

В заключении следует отметить, что динамичное внедрение цифровых технологий в образование влияет и на осуществление учебного процесса, и на способы контроля и оценивания учебной активности студентов. Потенциал традиционных практик контроля и оценивания, который используется в процессе обучения с применением цифровых технологий, не утрачивается. Цифровые технологии помогают преобразовать традиционные способы контроля и оценивания, улучшить и оптимизировать их функциональное применение в педагогической деятельности. Технические возможности обучающих платформ позволяют усовершенствовать диагностику результатов, сократить скорость проверки, получить в короткие сроки обратную связь от преподавателя. Наличие интерактивного ресурса обучающих платформ и его использование для оценивания освоенного материала меняет психологический настрой студентов на позитивное выполнение заданий, способствует росту мотивации.

Таким образом, использование цифровых технологий с целью осуществления контроля и оценивания учебной деятельности студентов повышает эффективность взаимодействия преподавателя и студентов, способствует повышению познавательной активности студентов, что отражается позитивно на результатах изучения дисциплины.

Библиографический список

1. Золотарева С.А. Оценивание результатов обучения английскому языку в неязыковом вузе: от теории к практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 274–277.
2. Архипов П.А., Левченко Т.О. Средства оценивания результатов обучения английского языка в дистанционном формате на платформе Learning Apps. *Инновации. Наука. Образование*. 2021; № 33: 1675–1678.
3. Новикова О.В. Контроль и оценка знаний студентов в процессе преподавания английского языка в дистанционном формате. *Наукосфера*. 2022; № 1-2: 198–202.
4. Медведев Н.В., Первова Г.М., Евстигнеев М.Н. Контроль и оценка обученности студентов иностранному языку: проблемы и решения. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 27 (5): 1184–1198.
5. Потовская К.С., Секрет К.А. Мотивирующая роль оценивания и обратной связи при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2021; № 1 (30): 144–148.

References

1. Zolotareva S.A. Ocenivanie rezul'tatov obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze: ot teorii k praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 274-277.
2. Arhipov P.A., Levchenko T.O. Sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya anglijskogo yazyka v distancionnom formate na platforme Learning Apps. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2021; № 33: 1675-1678.
3. Novikova O.V. Kontrol' i ocenka znanij studentov v processe prepodavaniya anglijskogo yazyka v distancionnom formate. *Naukosfera*. 2022; № 1-2: 198-202.
4. Medvedev N.V., Pervova G.M., Evstigneev M.N. Kontrol' i ocenka obuchennosti studentov inostrannomu yazyku: problemy i resheniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 27 (5): 1184-1198.
5. Potovskaya K.S., Sekret K.A. Motiviruyuschaya rol' ocenivaniya i obratnoj svyazi pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2021; № 1 (30): 144-148.

Статья поступила в редакцию 06.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-139-142

***Zhang S.**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 847167117@qq.com*

IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE MODELS IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINA. The article offers an analysis of problems of teaching foreign students the Russian language, the study of various communication models and the search for methodological approaches that allow them to be successfully adapted to improve the effectiveness of teaching Chinese students the Russian language. The main objectives of the study are to consider conditions of application of various communicative models in the framework of teaching students Russian as a foreign language in universities of the People's Republic of China. The author constructs a mechanism of application of the main communicative models in teaching Russian to students in Chinese universities. Algorithms of transition between simple communicative models of teaching students the Russian language at the initial stages and more complex models for organizing the training of students with basic knowledge of Russian language are presented. The study concludes that PRC university teachers need to apply various communicative models when teaching students Russian to effectively solve specific methodological and pedagogical problems in the course of educational activities.

Key words: **communicative models, teaching, information, coding, Russian language, China**

***С. Чжан,** аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: 847167117@qq.com*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ

Статья посвящена анализу проблем обучения иностранных студентов русскому языку, изучению различных коммуникативных моделей и поиску методических подходов, позволяющих успешно адаптировать их для повышения эффективности обучения китайских студентов русскому языку. Основные задачи исследования – рассмотреть условия применения различных коммуникативных моделей в рамках обучения студентов русскому языку как иностранному в вузах Китая. Автором построен механизм применения основных коммуникативных моделей в обучении студентов в вузах Китая русскому языку. Представлены алгоритмы перехода между простыми коммуникативными моделями обучения студентов русскому языку на начальных этапах и более сложными моделями для организации обучения студентов, имеющих базовые знания по русскому языку. В результате исследования делается вывод о том, что преподавателям университетов Китая необходимо применять различные коммуникативные модели при обучении студентов русскому языку для эффективного решения конкретных методических и педагогических задач в ходе образовательной деятельности.

Ключевые слова: **коммуникативные модели, преподавание, информация, кодирование, русский язык, Китай**

Актуальность исследования обусловлена развитием международного сотрудничества между двумя крупными странами – Китаем и Россией. Тесные отношения двух государств позволяют развивать сферу экономики, бизнеса, культуры и образования.

Цель исследования заключается в определении педагогических условий применения основных коммуникативных моделей в обучении. Объектом исследования является обучение студентов русскому языку.

В рамках данной работы решаются следующие задачи: анализ применения различных коммуникативных моделей в обучении русскому языку в вузах Китая и выявление условий их применения в обучении студентов.

Научная новизна исследования заключается в предложенных педагогических условиях применения коммуникативных моделей в обучении студентов китайских вузов русскому языку.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении теории новыми знаниями по применению коммуникативных моделей при обучении русскому языку. Практическая значимость исследования состоит в научном обосновании методических подходов к технологии преподавания русского языка китайским студентам на различных этапах обучения с применением коммуникативных моделей. К основному научному методу исследования относится анализ существующих способов применением коммуникативных моделей в процессе обучения русскому языку иностранных студентов.

В настоящее время Китай активно приглашает в свою страну педагогов проекта «Российский учитель за рубежом», поскольку интерес к преподаванию русского языка кратно увеличился в последнее время в связи с увеличением числа студентов для его изучения. Сегодня освоение основ русского языка происходит более чем в ста университетах Китая, осуществляющих подготовку специалистов в области преподавания русского языка.

Тем не менее для представителей КНР по-прежнему актуальной остается проблема коммуникации на русском языке во всех сферах будущей деятельности. Как справедливо отметила Авраменко, «можно знать язык, но не говорить на нем» [1, с. 48]. Зачастую китайские студенты испытывают большие трудности в коммуникабельности на русском языке.

Проблема заключается в том, что, несмотря на широкий выбор средств, методов и педагогических технологий обучения русскому языку как иностранному, их применение сопряжено с конкретными условиями преподавания и воздействием на это различных факторов. Так, в большей степени это связано с отсутствием языковой среды, опытом китайского преподавателя, который не является носителем русского языка, мотивами и потребностями студентов, наличием и доступностью учебных материалов, их соответствием целям обучения иностранному языку и т. п. [2, с. 29].

Следует также добавить, что система образования КНР имеет свою специфику и отличительные черты, которые также отражаются на коммуникативных навыках и умениях студентов. Так, в основном студенты подготавливаются к прохождению тестов на знание морфологии, лексики, синтаксиса русского языка, а их коммуникативные навыки при этом остаются плохо развитыми. Как следствие, обучающиеся испытывают большие трудности в коммуникации в естественной иноязычной среде [3, с. 38]. Например, когда они приезжают в Россию на обучение, стажировку или работу.

Следует отметить, что разработанные учёными коммуникативные модели активно используются на практике при изучении иностранных языков. Однако до сих пор нет их комплексного анализа в процессе преподавания русского языка в китайских вузах на различных этапах его освоения и обоснования того, как данные коммуникативные модели способствуют развитию коммуникативных навыков студентов. В связи с этим настоящее исследование является актуальным и имеет научную новизну.

Источником актуальных материалов об обучении русскому языку китайских студентов является книга китайского лингвиста Ван Иня «О способах языковой коммуникации», а также опыт преподавателей русского языка университета Нинся [4, с. 40].

Теоретической базой исследования стали работы зарубежных и российских учёных в области изучения коммуникативных моделей. Так, некоторые из них предложили циклические модели коммуникации, другие – линейные и трапециевидную модель коммуникации. Российские ученые изучали проблемы коммуникативных моделей и их внедрения в образовательный процесс [5, с. 11]. Выделяется работа китайского учёного, который обобщил теорию коммуникации и предложил свою схему конической коммуникативной модели. Непосредственно развитию коммуникативных навыков при обучении иноязычному общению посвящено большое количество работ [6, с. 12].

На основе использования контент-анализа научно-теоретических работ и изучения методов коммуникативных моделей описываются и классифицируются модели коммуникаций [7, с. 46].

1. Применение на начальных этапах обучения коммуникативной модели де Соссюра

В модели де Соссюра можно рассмотреть основу в обучении иностранному языку в вузах КНР. Коротко опишем ее. Два человека (А и В: студент и студент, студент и преподаватель) вступают в процесс коммуникации, когда у одного из них появляется желание что-то сказать (concept). Он преобразует его в соответствующие звуковые символы языка (sound-image), чтобы передать другому. В это же время, если другой человек захочет выразить свои мысли, описанный выше процесс будет повторяться, формируя круговой режим общения – цикл, который может осуществляться непрерывно.

Наглядно этот процесс представлен на рисунке 1.

Следовательно, эта модель характеризуется цикличностью: передача информации постоянно возобновляется и образует замкнутый круг на начальном этапе обучения русскому языку. При обучении русскому языку целесообразно применять простые диалогические формы общения между студентами, с помощью которых преподаватель может передать информацию [8, с. 54].

Особенность обучения русскому языку в вузах КНР для начинающих его изучение состоит в использовании методики, основанной на применении правил русского языка на китайском языке. Это используется при доведении до студентов особенностей русской грамматики, лексики и фонетики. Если преподаватель

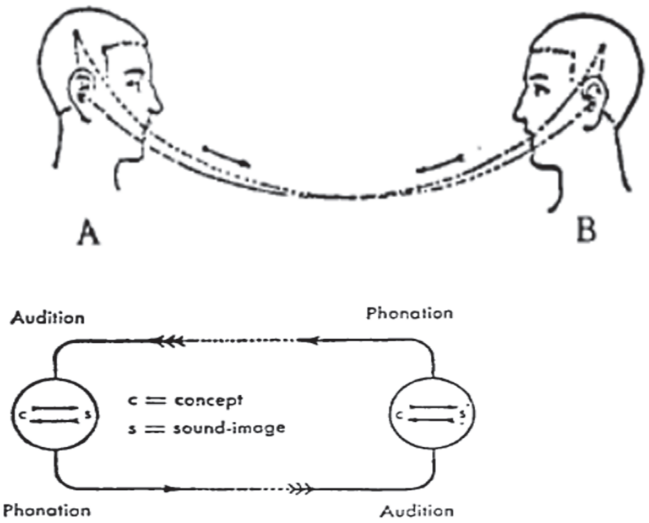


Рис. 1. Модель коммуникации Ф. де Соссюра

для объяснения использует русский язык, то это может вызвать трудности у студентов в получении информации ввиду недостаточного уровня владения русским языком. Однако в дальнейшем преподаватель переходит к использованию русского языка, когда уровень знаний студентов становится приемлемым, и тогда приоритетным становится русскоязычное общение между преподавателем и студентами.

В рамках эффективного преподавания русского языка в китайских университетах высокую оценку заслуживает циклическая модель де Сосюра. Однако ее применение необходимо ограничить на этапах начального обучения, что не всегда имеет место быть в вузах КНР.

2. Коммуникативная модель Шеннона и Уивера для восприятия русскоязычной речи

Коммуникативная модель Шеннона и Уивера представляет собой линейную модель, которая является своего рода дополнением к циклической модели Соссюра (рис. 2).

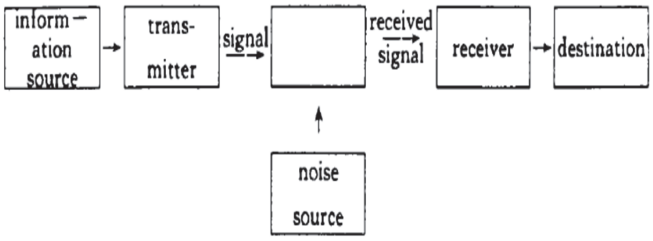


Рис. 2. Линейная коммуникативная модель Шеннона и Уивера

Суть коммуникативной модели Шеннона и Уивера заключается в том, что сообщение, передаваемое одним из участников коммуникации, проходит через так называемый передатчик (transmitter), например, через интернет по видеосвязи другому участнику коммуникации. Процесс этой информационной коммуникации является линейным односторонним [9, с. 43]. Отличие от циклической коммуникативной модели состоит в том, что в коммуникативном процессе линейной модели учитываются различные экстралингвистические факторы, которые могут возникать при передаче информационного сообщения (например, такие, как тембр голоса, произношение, ударение и т. д.).

Так, китайские преподаватели используют специальные аудиозаписи с быстрым темпом речи на русском языке, а также музыкальные клипы и художественные фильмы во время учебного процесса на русском языке. Применение данной модели в обучении русскому языку предполагает создание условий коммуникации, которые будут максимально близки к общению в естественной языковой среде. Поэтому описанная модель коммуникации применяется в основном для обучения китайских студентов русскому языку на основном и продвинутом этапах, когда студенты понимают беглый темп русской речи, осознавая особенности ее фонетики, грамматики и улавливая интонацию.

3. Значение языковой среды в коммуникативной модели Ньюкомба

Глубокое понимание экстралингвистических факторов в процессе коммуникации на русском языке представлено в коммуникативной модели Ньюкомба [10, с. 43]. Согласно данной модели, коммуникация происходит между обучающимися (А и В) при наличии дополнительной переменной Х – языковой среды, которая оказывает определенное влияние на обе стороны коммуникации (рис. 3).

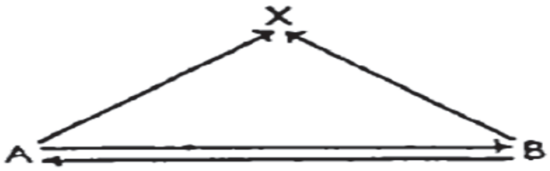


Рис. 3. Коммуникативная модель A-B-X Ньюкомба

Например, у себя на родине студенты не могут использовать русский язык в повседневной жизни, поскольку нет русскоязычной среды, а устная речевая практика в вузе ограничивается только аудиторными занятиями [11, с. 33]. При этом преподаватель не может увеличить количество часов на развитие навыков устной речи, так как проведение занятий должно соответствовать требованиям учебного плана, исключая изменение количества учебных часов без соответствующего разрешения. В китайских учебных заведениях относительно немного часов уделяется развитию устных навыков (как правило, 2 часа разговорной практики). Как следствие, китайцы имеют низкий уровень владения языком, ограниченные навыки устной и развитые навыки письменной речи [12, с. 78].

Следовательно, коммуникативная модель Ньюкомба неприменима в китайских вузах, где студенты изучают русский язык как иностранный.

4. Коммуникативная модель Лича: учет личностных (социальных) отношений

Теория коммуникативной модели Джеффри Лича развивает первые две коммуникативные модели: она одновременно и циклическая, и линейная (рис. 4).

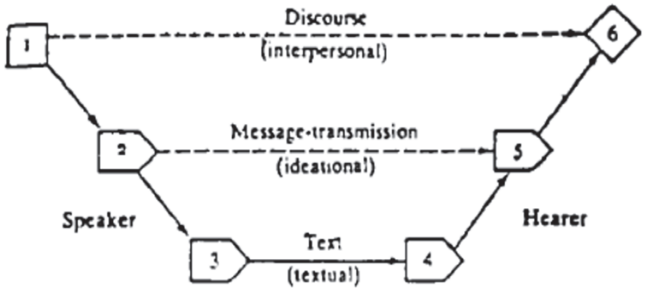


Рис. 4. Трапециевидная коммуникативная модель Дж. Лича

В отличие от циклической модели де Соссюра, модель Лича показывает, что процесс общения можно разделить на три уровня. Первый (discourse) можно понимать как межличностный, который представляет собой личные отношения, влияющие на весь процесс общения в целом. Второй уровень (message transmission) определяет передачу информации с помощью языка. Третий уровень представляет собой собственно текст (text), который коммуниканты порождают в коммуникации, т.е. «будучи сложным и многогранным процессом, речевая коммуникация имеет несколько различных уровней, одним из которых является коммуникативный, направленный на развитие «коммуникативной компетенции» [13, с. 68]. Соответственно, коммуникацию, согласно модели Лича, можно интерпретировать как общение между двумя сторонами (преподаватель и студент, студент и преподаватель) с помощью текста (слов) и с учетом личностных (социальных) отношений.

Учет специфики социальных отношений производится при обучении русскому языку в вузах КНР на среднем и основном этапах [14, с. 70]. Так, в процессе коммуникации обучающиеся начинают сознательно занимать разные роли и выбирать подходящие слова для общения с разными собеседниками [15, с. 311]. Например, использование этикетных фраз, официальной лексики при общении с преподавателями и старшими коллегами, ограничение разговорного языка в конкретных ситуациях со сверстниками [16, с. 18]. Тем не менее для представителей КНР по-прежнему актуальной остается проблема коммуникации на русском языке.

Таким образом, в рамках нашего исследования реализована цель, а именно рассмотрены основные педагогические условия в рамках применения основных коммуникативных моделей в процессе обучения русскому языку студентов Китая. Тесные взаимоотношения двух государств позволяют развивать разносторонние сферы экономики, бизнеса, культуры и образования. В рамках решения задач исследования была установлена возможность применения конкретных условий преподавания. Обучение основам русского языка происходит более чем в ста университетах Китая, осуществляющих подготовку специалистов в области преподавания русского языка.

Изучение различных коммуникативных моделей, адаптированных для китайских студентов, позволяет более эффективно развивать их навыки устной речи и общение на русском языке. Ключевыми аспектами, определяющими успешность применения этих моделей, являются наличие языковой среды, уровень подготовки преподавателей, а также мотивация и потребности студентов. Основные модели, такие как модель де Соссюра, Шеннона и Уивера, модель Ньюкомба и модель Лича, представляют разнообразные подходы к процессу обучения, которые способствуют формированию необходимых коммуникативных умений.

Недостаточная практика устного общения на русском языке в условиях отсутствия языковой среды приводит к тому, что студенты испытывают трудности не только в изучении языка, но и в его применении за пределами учебного процесса. Это подчеркивает важность создания условий, способствующих реальному взаимодействию и практике языка, чтобы студенты могли уверенно общаться при различных жизненных ситуациях.

В связи с этим эффективные методические подходы к обучению русскому языку должны учитывать специфику образования в Китае, используя уже проверенные на практике коммуникативные модели и адаптируя их к нуждам студентов в современных условиях общения. Научное обоснование и анализ комплексного подхода к обучению могут стать основой для разработки новых педагогических технологий и материалов, способствующих лучшему овладению русским языком в Китае.

Библиографический список

1. Авраменко А.П. Индивидуальный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика.* 2022; № 6: 47–52.
2. Бырдина О.Г., Долженко С.Г. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов посредством технологии активного говорения. *Высшее образование сегодня.* 2018: 29–32.
3. Варзонин Ю.Н. *Когнитивно-коммуникативная модель риторики*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Тверь, 2001.
4. Ван И. О способе языковой коммуникации. Преподавание иностранного языка. *Сиань*. 1995: 38–43.
5. Ефимова С.К. Модели иноязычной коммуникативной компетенции при обучении Японскому языку в языковом вузе. *Перспективы науки.* 2020: 11.
6. Казакова Э.С. *Коммуникативные подходы в воспитании личности:* методическое пособие для классных руководителей. Нижний Новгород, 2006.
7. Костикова Л.П., Чернявская Е.С., Балаховская Ю.И. Профессиональная языковая подготовка адъюнктов военного вуза: формирование научного дискурса. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*, 2019; № 4.
8. Соссюр Ф. *Курс общей лингвистики*. Екатеринбург, 1999.
9. Shannon C.E., Weaver W. *The Mathematical Theory of Communication*. V. 1. University of Illinois Press, 1949.
10. Нозик Р. *Проблема Ньюкомба и два принципа выбора*. 1969.
11. Пассов Е.И. *Теория методики: цель и содержание иноязычного образования*. Липецк, 2013.
12. Спербер Д., Уилсон Д. *Актуальность: Коммуникация и познание*. Москва: Прогресс, 2001.
13. Стернин И.А. *Практическая риторика*. Москва, 2005.
14. Стрельчук Е.Н. Вопрос современной пунктуационной нормы в практике преподавания русского языка как иностранного. *Вестник Российского университета иностранный языки и методика их преподавания*. 2007; № 3: 67–73.
15. Стрельчук Е.Н. Развитие языковой личности студента в условиях компетентностного подхода. *Сборник научных статей Авраамиевских чтений*. 2012; Выпуск 9: 311–315.
16. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Национально-психологические особенности студентов из Китая, Вьетнама и Южной Кореи. *Актуальные вопросы профессионального образования*. 2019; № 3 (16): 15–19.

References

1. Avramenko A.P. Individual'nyj podhod k formirovaniyu inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika.* 2022; № 6: 47-52.
2. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G. Model' formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov yazykovyh fakul'tetov posredstvom tehnologii aktivnogo govoreniya. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2018: 29-32.
3. Varzonin Yu.N. *Kognitivno-kommunikativnaya model' ritoriki*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tver', 2001.
4. Van I. O sposobe yazykovoj kommunikacii. Prepodavanie inostrannogo yazyka. *Sian'*. 1995: 38-43.
5. Efimova S.K. Modeli inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii Yaponskomu yazyku v yazykovom vuze. *Perspektivy nauki.* 2020: 11.
6. Kazakova `E.S. *Kommunikativnye podhody v vospitanii lichnosti:* metodicheskoe posobie dlya klassnyh rukovoditelej. Nizhnij Novgorod, 2006.

7. Kostikova L.P., Chernyavskaya E.S., Balahovskaya Yu.I. Professional'naya yazykovaya podgotovka ad'yunktov voennogo vuza: formirovanie nauchnogo diskursa. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*, 2019; № 4.
8. Sossyur F. *Kurs obschej lingvistiki*. Ekaterinburg, 1999.
9. Shannon C.E., Weaver W. *The Mathematical Theory of Communication*. V. 1. University of Illinois Press, 1949.
10. Nozik R. *Problema N'yukomba i dva principa vybora*. 1969.
11. Passov E.I. *Teoriya metodiki: cel' i soderzhanie inoyazychnogo obrazovaniya*. Lipeck, 2013.
12. Sperber D., Uilson D. *Aktual'nost': Kommunikaciya i poznanie*. Moskva: Progress, 2001.
13. Sternin I.A. *Prakticheskaya ritorika*. Moskva, 2005.
14. Strel'chuk E.N. Vopros sovremennoj punktuacionnoj normy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Rossijskogo universiteta inostrannyj yazyki i metodika ih prepodavaniya*. 2007; № 3: 67-73.
15. Strel'chuk E.N. Razvitie yazykovoj lichnosti studenta v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Sbornik nauchnyh statej Avraamievskih chtenij*. 2012; Vypusk 9: 311-315.
16. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. Nacional'no-psihologicheskie osobennosti studentov iz Kitaya, V'etnama i Yuzhnoj Korei. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 3 (16): 15-19.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-142-145

***Shishlova E.E.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: katerina.shishlova@mail.ru*
***Fomina O.N.**, senior teacher, English Department, advanced training programs expert of the School of Business and International Proficiency, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: o.fomina@inno.mgimo.ru*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION WITH NEW GENERATION STUDENTS. The article considers a problem of optimizing the pedagogical communication of a university teacher in the context of understanding the age and generational characteristics of new generation students. Knowledge and consideration of both age and generational characteristics of young people in pedagogical communication will help remove barriers to misunderstanding, will contribute to the psychological health and personal development of students of the new digital era. The substantiation of this thesis determines the relevance of the study. The purpose of the work is to consider the process of pedagogical communication in terms of its impact on the psychological well-being of students. An important task of the study is to reveal the special features, positive and negative sides of the new generation of students who need special attention from the teacher. The materials and conclusions presented in the work have scientific novelty, theoretical and practical significance and are fundamental for the development and institutionalization of the concept of a generational approach in education as an innovative one. They are in demand by scientists and researchers, teachers of higher and secondary vocational schools, organizers of educational and upbringing work with young people.

Key words: **pedagogical communication, theory of generations, psychological health, digital generation, university teacher**

***Е.Э. Шишлова,** д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: katerina.shishlova@mail.ru*
***О.Н. Фомина,** преп., эксперт программ дополнительного профессионального образования Школы бизнеса и международных компетенций, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: o.fomina@inno.mgimo.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ СО СТУДЕНТАМИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема оптимизации педагогической коммуникации преподавателя вуза в контексте осмысления возрастных и поколенческих особенностей студентов нового поколения. Знание и учет в педагогической коммуникации как возрастных, так и поколенческих особенностей молодежи позволит снять барьеры непонимания, будет способствовать психологическому здоровью и личностному развитию студентов новой цифровой эпохи. Обоснование данного тезиса определяет актуальность предпринятого исследования. Цель работы – рассмотреть процесс педагогической коммуникации в аспекте ее влияния на психологическое благополучие личности обучающихся. Важная задача исследования – раскрыть особенные черты, позитивные и негативные стороны нового поколения студентов, которые нуждаются в специальном внимании со стороны педагога. Материалы и выводы, представленные в работе, имеют научную новизну, теоретическую и практическую значимость и являются основополагающими для разработки и институционализации в образовании концепции поколенческого подхода как инновационного. Они востребованы учеными и исследователями, преподавателями высшей и средней профессиональной школы, организаторами образовательно-воспитательной работы с молодежью.

Ключевые слова: **педагогическая коммуникация, теория поколений, психологическое здоровье, цифровое поколение, преподаватель вуза**

Стремительные новообразования современного общества оказывают существенное влияние на развитие молодежи, приводят к формированию новых черт личности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе вуза. Как отмечают ученые, неотъемлемой стороной педагогического общения наряду с трансляцией учебной информации является создание благоприятной психологической среды для личностного развития [1]. Однако не все преподаватели ориентированы на принятие новых черт студентов, часто противопоставляют поколения, считая более правильными собственные ценности и установки, ревностно воспринимают технологическую грамотность молодежи и, как результат, не скупятся на негативные замечания и оценки в их адрес. Не все осознают, что позитивные личностные новообразования, сложившиеся в процессе обучения, так же необходимы для успешной жизни, как и хорошее образование, а негативные могут существенно осложнить последующую социальную адаптацию, профессиональный рост, самореализацию человека.

В науке установлено, что благоприятное для личности обучающихся педагогическое общение должно быть основано на знании возрастных особенностей студентов. Проблема изучения и учета поколенческих особенностей является инновационной и все более востребованной в силу динамики социокультурных и технологических трансформаций, приводящих к ускоряющейся смене поколений. В данной работе возрастной и поколенческий подходы рассматриваются как взаимосвязанные и дополняющие друг друга. Если возрастной подход изучает особенности человека в зависимости от определенного этапа его развития, то поколенческий подход – в зависимости от той эпохи, в которую он родился. Остановимся на ряде возрастных и поколенческих особенностей современных студентов и важности их учета для построения эффективной педагогической коммуникации. Руководствуясь положением А.А. Леонтьева о том, что в основе эффективной педагогической коммуникации должно быть создание благоприятного психологического климата [2], значимость и специфику обозначенных подходов будем рассматривать в контексте их влияния на психологическое здоровье личности студента.

Студенчество как самостоятельный социальный, психофизиологический и возрастной феномен начало изучаться во второй половине XX века ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева [3]. В системе возрастной периодизации большинство отечественных специалистов рассматривают студенчество как «переходную фазу от созревания к зрелости» и относят к периоду позднего подросткового возраста – ранней юности. Ученые едины в том, что период юности характеризуется наивысшим уровнем проявления всех нейрофизиологических и психических функций.

Как отмечает Л.С. Выготский, кризис юношеского возраста, завершающий подростковый период, связан с возникновением ценностно-смысловой саморегуляция поведения. Наиболее значимым психологическим приобретением юношеского возраста, по мнению ученого, является открытие собственного внутреннего мира и появление связанного с ним стремления к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению [4].

Э. Эриксон оценивает юность как определяющий период в психологическом и социальном развитии человека, обращает внимание, что «это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее в обозримых пределах становится частью сознательного плана жизни» [5]. Среди наиболее значимых новообразований, знаменующих успешный выход из кризиса юности, автор рассматривает способность быть верным

самому себе, готовность сделать жизненный выбор и отвечать за него, принять социальные нормы и соблюдать их.

Согласно теории возрастной периодизации, важнейшим аспектом успешной педагогической коммуникации должно быть развитие у молодежи веры в себя как значимой характеристики личности, укрепляющей психологическое здоровье. Однако как показывает практика, не все педагоги задумываются над этой стороной своей коммуникации. Осложняет решение данной проблемы объективно существующий поколенческий разрыв. В современном быстро меняющемся мире знание возрастных особенностей молодежи должно быть дополнено знанием того социального и исторического контекста, в котором они развиваются и который наделяет и объединяет представителей одного поколения общими чертами и ценностями, существенно отличными от представителей других поколений.

В основе поколенческого подхода – теория поколений Н. Хоу и У. Штрауса, которую они впервые изложили в 1991 году в книге «Поколение» [6]. Ученые утверждают, что значительную часть людей, родившихся в единый отрезок времени, объединяют общие образ жизни, взгляды и ценности, которые сформировались под влиянием одних и тех же фундаментальных событий, произошедших в данный период в мире и стране. Благодаря жизненному опыту у людей появляется чувство принадлежности к своему поколению и формируются те устойчивые социально-психологические черты, которые отличают одно поколение от другого.

Социальные, культурные и технологические трансформации, происходящие в настоящее время, с неизбежностью влияют на личностные особенности молодежи. При этом система ценностей предыдущего поколения остается фактически неизменной, что создает проблемы взаимопонимания и принятия. Старшее поколение часто не разделяет интересы представителей цифрового поколения, отмечает такие их особенности, как инфантильность, поверхностность, неготовность брать на себя ответственность, ставить долгосрочные цели.

Знание теории поколений позволяет легче найти подход к представителям другого возраста, установить коммуникацию и взаимодействие с ними. В рамках настоящей работы рассматриваются поколенческие особенности современных студентов, которые необходимо учитывать преподавателям в профессиональной коммуникации.

Итак, знание и учет в педагогической коммуникации как возрастных, так и поколенческих особенностей молодежи позволит снять барьеры непонимания, будет способствовать психологическому здоровью и личностному развитию студентов новой цифровой эпохи. Данное положение определило актуальность предпринятого исследования.

Цель статьи – рассмотреть значимость и особенности педагогической коммуникации в аспекте ее влияния на благополучное развитие личности студентов нового поколения. Объект статьи – поколенческие черты современных студентов, которые требуют специального внимания со стороны педагога.

Задачи, направленные на достижение поставленной цели:

1. Раскрыть особенные черты, позитивные и уязвимые стороны современных студентов, которые важно учитывать в педагогической коммуникации;
2. Рассмотреть сущность понятия «психологическое здоровье» студента и направления оказания ему психологической поддержки со стороны педагога;
3. Обозначить способы и приемы педагогической коммуникации, учитывающие возрастные и поколенческие особенности студентов в их взаимосвязи.

Методологической базой исследования послужили классические теории возрастного развития личности, а также концептуальные положения теории поколений. В работе использовались следующие методы: теоретические (изучение и анализ научной литературы, синтез, обобщение, конкретизация); экспериментальные (беседа, опрос).

Новизна исследования заключается в конкретизации понятия «психологическое здоровье» студента, погруженного в цифровую среду, в определении направлений и способов оказания психологической поддержки в процессе педагогического общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании особой роли педагога в формировании психологически здорового поколения студентов, пребывающих значительную часть жизни в Интернете.

Практическая значимость работы связана с определением способов и приемов педагогического общения, учитывающих специфику возрастных и поколенческих особенностей студентов в их взаимосвязи.

Результаты исследования инициируют институционализацию поколенческого подхода в образовательном пространстве вуза как инновационного, что составляет перспективное направление исследования.

В контексте решения первой задачи исследования раскроем характерные черты представителей нового поколения студентов, учет которых способствует успешной педагогической коммуникации. Название современного поколения студентов произошло от английского Zoom (означает приближать, увеличивать), что отражает ту функцию, которую молодежь применяет с раннего возраста при взаимодействии с гаджетами.

Определяющим отличием представителей поколения Z, родившихся с 1997 по 2012 год в условиях стремительного развития цифровых технологий, является посвящение значительной части жизни пребыванию в Интернете. Интернет становится не просто инструментом для решения практических задач, а местом, где строятся личные отношения, проводится досуг, создаются репутация и рабочие места [7]. Данное принципиальное отличие поколения Z от предыдущих поколений влияет на их личностные особенности и образ жизни [8]. Обозначим ряд отличительных черт, сильных и слабых сторон данного поколения, требующих особого внимания со стороны педагога (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

Отличительные черты поколения Z

Особенности	*Проявления*
Интерес к образованию	Ценят информацию, обучаются на онлайн-курсах, занимаются самообразованием, осознают, что жизненный успех зависит от знаний
Открытость и лояльность	Наиболее толерантное поколение, терпимы к особенностям других, считают, что каждый человек уникален, свободны от предрассудков
Озабоченность социальными проблемами, амбициозность	Тонко чувствуют проблемы мирового порядка, стремятся их преодолеть
Готовность к раннему заработку	Легко монетизируют хобби, совмещая приятное с полезным, имеют доступ к блогерству, ведению проектов
Стремление наслаждаться жизнью	Предпочитают работу на себя, удаленный формат и ненормированный график, стремятся полноценно отдыхать, творчески самовыражаться

Таблица 2

Сильные стороны поколения Z

Сильные стороны	*Проявления*
Психологическая гибкость	Готовы к смене деятельности, профессии, местопребывания, привлекают новшества, встречи с новыми людьми
Осведомленность	Интересуются актуальными новостями, в курсе мировых событий, привлекательны для собеседников своей эрудированностью
Практико-ориентированность	Стремятся использовать теоретические знания на практике, привлекает создание авторских продуктов
Креативность	Присутствие в социальных сетях и творческий подход помогают выстраивать репутацию, образ, находить единомышленников
Забота о своем здоровье	Поддерживают физическое и ментальное здоровье, стараются свести к минимуму употребление алкоголя и табачной продукции
Познавательный интерес	Проявляют интерес к информации, стремятся к самообразованию в разных сферах

Таблица 3

Слабые стороны поколения Z

Уязвимые стороны	*Проявления*
Острое отношение к критике	Негатив со стороны преподавателей снижает интерес к обучению, развитию в целом
Выгорание	С удовольствием начинают заниматься чем-то новым, но при неудаче теряют интерес, разочаровываются
Дефицитарность общения	Открытость миру и интерес к общению предпочтительно проявляют онлайн
Недостаточность концентрации внимания	Привычка к быстрой смене картинки: привлекают клипы, небольшие видео, небольшие тексты
Проблемы с критическим мышлением и глубоким анализом	Часто ориентируются на новостные заголовки и пропускают суть вопроса
Слабая память	Способны быстро найти нужную информацию, но не запомнить ее в силу того, что информации стало больше и она стала доступнее
Повышенная тревожность	Пребывание в социальных сетях от 3-х до 4-х часов в день негативно отражается на ментальном здоровье

Педагогу важно воспринимать новое поколение с учетом его ценностей и приоритетов, признать, что виртуальные коммуникации и гаджеты приобрели для него жизненный смысл, понять, как эффективно и правильно их использовать в образовательном процессе.

Не менее важно учитывать в педагогической коммуникации и то, как технологические изменения и столкновение с ними в достаточно раннем возрасте отражаются на ментальном здоровье молодежи. Пребывание в социальных сетях значительную часть жизни приводит к повышению тревожности, усиливает подверженность стрессу, обостряет отношение к критике, провоцирует чувство одиночества.

С учетом вышесказанного проблема психологического сопровождения педагогической коммуникации в ее направленности на укрепление ментального здоровья обучающихся является особенно востребованной.

В контексте решения второй задачи настоящего исследования рассмотрим сущность понятия психологического здоровья, которое достигается в образовательном процессе в значительной мере благодаря психологической поддержке педагога.

Теоретически обосновано и эмпирически подтверждено, что обучение в условиях электронного пространства может оказывать негативное влияние на личность и прежде всего на ее эмоциональную сферу. Представители поколения Z чаще, чем их предшественники, испытывают такие негативные эмоции, как тревога, стресс, одиночество, чувство неудовлетворенности жизнью.

Что включает в себя понятие психологического здоровья? О.В. Хухлаева предлагает рассматривать данный феномен как систему, включающую следующие компоненты [9]:

– аксиологический;
– мотивационно-потребностный;
– инструментальный.

Согласно данным компонентам, можно обозначить направления, обеспечивающие психологическое здоровье личности студента.

Аксиологическое направление указывает на необходимость создания условий для признания студентом ценности собственного «Я» и других людей, принятия своих и чужих достоинств и недостатков, а также для развития умения выстраивать отношения, ориентируясь на позитивные стороны человека.

Мотивационно-потребностное направление означает развитие способности принимать ответственность за свою жизнедеятельность, являться ее субъектом, умения делать выбор и отвечать за него. В основе данного направления – возможность реализация потребности в самоактуализации, личностном росте и саморазвитии.

Инструментальное направление предполагает умение понимать свои эмоции и управлять ими, анализировать причины и последствия своих действий, определять перспективу развития. В основе данного компонента – развитие способности к рефлексии как средству самопознания.

Студенческий возраст является определяющим этапом для становления всех компонентов психологического здоровья. Общей причиной его недостаточности у современного поколения, по мнению психологов, является возникающее в условиях постоянного пребывания в виртуальном пространстве ограничение реального поля деятельности личности и, как следствие, низкая степень принятия себя и других. Характеризуя кризис идентичности молодежи, Н.Г. Осипова отмечает, что: «с одной стороны, в виртуальной среде человеку открывается возможность разносторонней представленности своей личности, с другой стороны, происходит растворение реальной личности в сконструированном иллюзорном образе» [10, с. 14]. Приоритетное развитие когнитивно-рациональной сферы, имеющее место в условиях цифровой среды, затрудняет контакт человека со своей эмоциональной стороной, отвечающей за самопринятие, саморазвитие и самоопределение, провоцирует размывание идентичности [11]. Как отмечалось ранее, самоидентичность, вера себе, единство с собой – важнейшие новообразования студенческого и юношеского возраста, определяющие выбор жизненного пути, вектор движения к саморазвитию или саморазрушению.

С учетом вышесказанного понятие психологического здоровья студента можно рассмотреть как необходимую сторону полноценного психического развития личности, основанную на способности устанавливать гармоничное взаимодействие со средой и своим «Я», являться субъектом своей жизнедеятельности, проявлять рефлексию и готовность к самопознанию. Существенная роль в развитии психологического здоровья студента принадлежит педагогу, способному расширить и обогатить реальное личностное пространство студента в образовательной среде вуза.

В контексте обсуждения роли и места педагога в личностном развитии студента остановимся на результатах опроса «Каким я вижу преподавателя вуза», в котором участвовало 120 студентов первого и второго курсов различных направлений подготовки (будущие экономисты, юристы, политологи, дипломаты, журналисты) института международных отношений. Студентам было предложено назвать черты «идеального» и «неидеального» преподавателя с учетом трех позиций: каков он в отношении к студенту, в отношении к преподаванию и каковы его личностные качества. Результаты опроса представлены в таблице 4.

Результаты опроса свидетельствуют о потребности студентов в понимании, уважении, взаимодействии на равных, установлении обратной связи в общении с преподавателем. Вышесказанное подтверждает важность педагогического общения, которое оказывает поддержку личности студента, демонстрирует его принятие, тем самым способствует становлению и укреплению его идентичности.

Остановимся на способах и приемах педагогической коммуникации, реализующих возрастной и поколенческий подходы в их направленности на обеспечение психологического здоровья обучающихся, что отвечает третьей задаче исследования.

Что важно для благоприятного психологического самочувствия обучающихся, чьи особенности и уязвимости обусловлены в значительной мере ранней встречей с социальными сетями и медиа сферой и, как следствие, недостаточной обращенностью к своей идентичности?

Важное условие успешной работы с этим поколением – готовность педагога создать атмосферу, когда каждый может ощутить себя принятым, значимым, почувствовать внимание и интерес к себе, свою ценность. Без принятия и любви невозможно установление доверительных отношений, развитие активной, самодостаточной, верящей в себя личности [12].

Однако не каждый педагог готов понять и принять особенности студента поколения Z, продемонстрировать свое позитивное отношение к нему, что препятствует развитию чувства собственного достоинства, осознанию собственной уникальности, веры в свои возможности. Именно данные качества крайне важны современной молодежи, они помогают уберечь от стрессов, тревоги, неуверенности в себе, одиночества [13].

Какие проявления педагога могут способствовать установлению доверительных отношений с обучающимися? Обозначим некоторые из них.

– Понимание ценностей, особенностей, уязвимых черт студентов, способность быть открытым, искренним, вежливым в общении с ними, не застревать в позиции всезнающего «родителя», учитывать позицию другой стороны.

– Принятие и поддержка студента путем акцентирования внимания на тех позитивных качествах и поступках, которые педагог в нем замечает, признание ценности собственного мнения студента, его права на точку зрения, отличную от окружающих.

– Применение позитивной лексики, неформальных способов вознаграждения за все достижения с целью подкрепления усилий подопечного, способствующих самопониманию и самоутверждению.

– Использование «воодушевляющих высказываний», которые не содержат оценки и не являются похвалой («Я уверен/а, что ты сам в этом разберешься», «Ты нашел способ сделать так, чтобы у тебя все получилось»).

– Справедливое оценивание учебных результатов, умение обосновать оценку и критерии ее выставления, обеспечить восприятие отметки не как оценки собственной личности, а как результата своего труда.

– Содействие развитию рефлексии, что позволяет студенту конструктивно решать конфликты, договариваться, определять границы своего незнания и делать целенаправленный запрос к различным источникам.

– Вербализация чувств помогает обучающемуся, с одной стороны, самому лучше понять себя, с другой – показывает, что педагог понимает его состояние («Я понимаю, что ты расстроен, и тебе обидно, что так получилось именно с тобой»).

– Применение «Я-высказываний», которые акцентируют внимание в проблемной ситуации не столько на ее виновнике, сколько на тех чувствах, которые она вызвала у преподавателя (вместо «Опять ты не выполнил задание» – «Я огорчен/а, что ты не проработал/а важную тему»).

Таблица 4

Результаты опроса «Каким я вижу преподавателя»
(внесены ответы в % от общего числа респондентов со значением больше 20%)

Преподаватель	*Отношение к студенту*	*Отношение к преподаванию*	*Качества*
«Идеальный»	– понимающий (95%) – справедливый (80%) – готовый помочь (70%) – позитивный (50%)	– умеет заинтересовать (90%) – использует практические задания на лекции (50%) – применяет индивидуальный подход (30%)	– преподает с юмором (60%) – общается на равных (40%) – образованный (30%)
«Неидеальный»	– необъективный (90%) – непонимающий (70%) – не устанавливает обратную связь (30%) – унижает (25%)	– не заинтересован (90%) – монотонно рассказывает (90%) – не принимает другую точку зрения (40%)	– раздражительный (90%) – нетерпеливый (80%) – сложный в общении (60%)

– Обсуждение причин неудач, побуждающее обучающегося к самоконтролю своего поведения для предотвращения повторения одних и тех же затруднений в дальнейшем, для постепенного перехода от внешнего к внутреннему локусу контроля, т. е. принятию ответственности за свои действия.

– Выступление объектом положительной идентификации для обучающихся, способствование познанию ими самих себя, укреплению своего «Я». В этом случае обучающиеся идентифицируют себя не только с самим педагогом, но и с его предметом, что вызывает стремление совершенствоваться в нем.

Общение педагога с обучающимся может содействовать усилению его «Я» или формированию компенсаторной агрессивности, выступать эталоном для идентификации или же быть объектом отрицания. Педагогическое общение преподавателя современного вуза тесно переплетается с психологическим компонентом, призванным обеспечить благоприятную среду для развития личности студента.

В заключение следует отметить, что поставленная цель работы достигнута, намеченные задачи решены: систематизированы и раскрыты особенности нового поколения студентов, рассмотрена сущность понятия «психологическое благополучие» молодежи; обозначены способы психологической поддержки, реализуемые в педагогической коммуникации.

Студенческий возраст представлен как основополагающий для самоопределения человека, развития самоидентичности, выбора дальнейшего жизненного пути. Успешное прохождение данного этапа в значительной степени обусловлено способностью педагога обогатить реальное личностное пространство студента в образовательной среде вуза.

Психологическая поддержка, оказываемая в процессе педагогической коммуникации, укрепляет веру в собственную ценность и уникальность, помогает осознать свои возможности и почувствовать собственную значимость, что особенно ценно для поколения студентов, погруженных в цифровую среду.

В основе психологического сопровождения эффективной педагогической коммуникации – понимание взаимосвязи возрастных и поколенческих особенностей молодежи, что способствует подготовке в обстановке доверия и принятия психологически здорового поколения.

Неоспорим и тот факт, что только психологически здоровый педагог, в основе жизни которого – радость общения, познания, творческой деятельности, способен не навредить молодежи, а также самому себе и испытывать удовольствие от педагогической деятельности.

Результаты работы инициируют институционализацию в педагогической науке и практике инновационного поколенческого подхода, разработка методологических основ которого составляет перспективное направление исследования по обсуждаемой теме.

Материалы и выводы, представленные в работе, имеют научную новизну, теоретическую и практическую значимость. Они будут востребованы учеными и исследователями, преподавателями высшей и средней профессиональной школы, организаторами образовательно-воспитательной работы с молодежью.

Библиографический список

1. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности.* Санкт-Петербург: Питер, 2022.
2. Леонтьев А.А. *Педагогическое общение*. Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996.
3. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
4. *Выготский Л.С. Психология развития человека.* Москва: Издательство Смысл; Эксмо, 2005.
5. Эриксон Э. *Идентичность и цикл жизни.* Санкт-Петербург: Питер, 2023.
6. William Strauss, Neil Howe. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069.* Morrow: University of Michigan, 1991.
7. Козырева Г.И., Колупаева Е.А., Книга М.Д., Собкалова М.И. К вопросу обучения поколения Z. *Образование и право*. 2023; № 1: 77–80.
8. Захарова В.А. Студенты поколения Z: реальность и будущее. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2019; № 4: 47–55.
9. Хухлаева О.В. *Основы психологического консультирования и психологической коррекции.* Москва: Академия, 2001.
10. Осипова Н.Г. Цифровые манипуляции психическим здоровьем современной молодежи. *Вестник московского университета.* Серия 18: Социология и политология. 2023; Т. 29; № 3: 7–27.
11. Андронова Н.В., Пригарин Д.С. Особенности психологического здоровья студентов. *Огарёв-Online. Психологические науки.* 2022; Выпуск 15. Available at: Https://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-psixologicheskogo-zdorovya-studentov
12. Шишлова Е.Э. Структурно-функциональный анализ феномена самоэффективности преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 212–214.
13. Шишлова Е.Э., Линдо А.В. Психологические аспекты эмоционально-ориентированной педагогической коммуникации. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 178–181.

References

1. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti.* Sankt-Peterburg: Piter, 2022.
2. Leont'ev A.A. *Pedagogicheskoe obschenie*. Moskva; Nal'chik: `El'-Fa, 1996.
3. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka.* Moskva: Izdatel'stvo Smysl; `Eksmo, 2005.
5. `Erikson `E. *Identichnost' i cikl zhizni.* Sankt-Peterburg: Piter, 2023.
6. William Strauss, Neil Howe. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069.* Morrow: University of Michigan, 1991.
7. Kozyreva G.I., Kolupaeva E.A., Kniga M.D., Sobkalova M.I. K voprosu obucheniya pokoleniya Z. *Obrazovanie i pravo.* 2023; № 1: 77-80.
8. Zaharova V.A. Studenty pokoleniya Z: real'nost' i buduschee. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2019; № 4: 47-55.
9. Huhlaeva O.V. *Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya i psihologicheskoj korrekcii.* Moskva: Akademiya, 2001.
10. Osipova N.G. Cifrovye manipulyacii psihicheskim zdorov'em sovremennoj molodezhi. *Vestnik moskovskogo universiteta.* Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2023; T. 29; № 3: 7-27.
11. Andronova N.V., Prigarin D.S. Osobennosti psihologicheskogo zdorov'ya studentov. *Ogarev-Online. Psihologicheskie nauki.* 2022; Vypusk 15. Available at: Https://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-psixologicheskogo-zdorovya-studentov
12. Shishlova E.`E. Ctrukturno-funkcional'nyj analiz fenomena samo`effektivnosti prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 212-214.
13. Shishlova E.`E., Lindo A.V. Psihologicheskie aspekty `emocional'no-orientirovannoj pedagogicheskoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 178-181.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.147:7.01 (076.5) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-145-149

***Bai Shuai**, senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: shuai.bai@mail.ru*
***Xu Ya Nan**, senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 605338281@qq.com*
***Lomov S.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician, Russian Academy of Education, Honorary Academician of the Russian Academy of Arts, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: splomov@yandex.ru*

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF PROBLEM-ORIENTED LEARNING IN THE FUNDAMENTAL COURSE OF COLOR SCIENCE FOR DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING. The article is dedicated to assessing the effectiveness of problem-oriented learning (POL) in the basic color science course for the development of students' critical thinking. The relevance of the topic is due to the need to search for innovative pedagogical approaches that promote students' ability to conduct in-depth analysis and find unconventional solutions to professional problems. The aim of the study is to determine the impact of POL on the development of students' critical thinking during the study of color science. The objectives included the development of a problem-oriented course program, the organization of experimental learning, and the evaluation of the dynamics of critical thinking development. Research methods: pedagogical experiment, critical thinking testing using Starkey's methodology [3], statistical data analysis (Student's t-test). The empirical base consisted of 112 first and second-year students of art and graphics departments. The results show that in the experimental group, which was taught using POL, the average increase in critical thinking indicators is 28%, significantly higher than in the control group (12%, $p < 0.01$). A positive correlation is found between students' activity in solving problem tasks and the development of their analysis, argumentation, and information evaluation skills ($r=0.68$, $p<0.01$). It is concluded that POL is highly effective for developing critical thinking, provided that problem methods are applied systematically. The obtained results contribute to the improvement of the teaching methodology of color science and can be used to optimize the professional training of artist-educators. Prospects for research are associated with the development of a comprehensive technology for developing critical thinking through artistic disciplines.

Key words: **problem-based learning, color science, critical thinking, teaching methodology, pedagogical experiment, artistic-pedagogical education**

Бай Шуай, *ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: shuai.bai@mail.ru*
Сюй Янь Ань, *ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 605338281@qq.com*
С.П. Ломов, *д-р пед. наук, проф., академик Российской академии образования, почетный академик Российской академии художеств, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: splomov@yandex.ru*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В БАЗОВОМ КУРСЕ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена оценке эффективности проблемно ориентированного обучения в базовом курсе цветоведения для развития критического мышления студентов. Актуальность темы обусловлена потребностью в инновационных педагогических подходах, которые способствуют формированию у студентов способности к глубокому анализу и нестандартному решению профессиональных задач. Цель исследования – определить влияние проблемно ориентированного обучения на развитие критического мышления студентов. Задачи включали разработку проблемно ориентированной программы курса, организацию экспериментального обучения, оценку динамики развития критического мышления. Методы исследования: педагогический эксперимент, тестирование критического мышления по методике Старки, статистический анализ данных (t-критерий Стьюдента). Эмпирическую базу составили 112 студентов 1–2 курсов художественно-графических факультетов. Результаты показали, что в экспериментальной группе, обучавшейся по проблемно ориентированному обучению, средний прирост показателей критического мышления составил 28%, что значимо выше, чем в контрольной (12%, $p < 0,01$). Выявлена положительная корреляция между активностью студентов в решении проблемных задач и развитием умений анализа, аргументации, оценки информации ($r = 0,68$, $p < 0,01$). Сделан вывод о высокой эффективности проблемно ориентированного обучения для развития критического мышления при условии системного применения проблемных методов. Полученные результаты вносят вклад в совершенствование методики преподавания цветоведения и могут быть использованы для оптимизации профессиональной подготовки художников-педагогов. Перспективы исследования связаны с разработкой комплексной технологии развития критического мышления средствами художественных дисциплин.

Ключевые слова: **проблемно ориентированное обучение, цветоведение, критическое мышление, методика преподавания, педагогический эксперимент, художественно-педагогическое образование**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных педагогических подходов, способствующих развитию у студентов способности к глубокому анализу и нестандартному решению профессиональных задач. В условиях современного образования, характеризующегося информационной перенасыщенностью и многозадачностью, развитие критического мышления становится ключевым элементом профессиональной подготовки, особенно в художественно-педагогической сфере.

Цель данного исследования заключается в определении влияния проблемно ориентированного обучения (ПОО) на развитие критического мышления студентов при изучении цветоведения.

Ключевые задачи включают:

1. Разработку проблемно ориентированной программы курса цветоведения.
2. Организацию экспериментального обучения с применением ПОО.
3. Оценку динамики развития критического мышления студентов.
4. Анализ взаимосвязи между активностью студентов в решении проблемных задач и развитием их критического мышления.

Научная новизна работы состоит в адаптации технологии проблемно ориентированного обучения к специфике художественно-творческой деятельности, разработке оригинальной методики проблемных занятий по цветоведению и экспериментально доказанном влиянии ПОО на развитие критического мышления студентов.

Теоретическая значимость заключается в эмпирическом подтверждении эффективности проблемно ориентированного подхода как инструмента активизации мыслительной деятельности студентов. Исследование операционализирует компоненты критического мышления (анализ, аргументацию, логику, оценку) в контексте художественно-педагогического образования и прослеживает их позитивную динамику под влиянием проблемных методов.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования методики преподавания цветоведения и оптимизации профессиональной подготовки художников-педагогов. Разработанная методика ПОО может быть интегрирована в образовательные программы, направленные на формирование критической рефлексии у будущих специалистов.

Таким образом, исследование вносит вклад в теорию и практику педагогики, предлагая научно обоснованные подходы к развитию критического мышления студентов через проблемно ориентированное обучение.

Развитие критического мышления признается одной из ключевых образовательных задач XXI века, что обусловлено возрастающей сложностью профессиональных и социальных проблем, необходимостью принимать ответственные решения в условиях многозадачности, неопределенности и информационной перенасыщенности [1]. Особую актуальность эта задача приобретает в художественно-педагогическом образовании, где критическое мышление выступает как неотъемлемый компонент профессиональных компетенций, позволяющий глубоко анализировать художественные явления, формулировать обоснованные оценочные суждения, находить нестандартные творческие решения [2].

Анализ исследований последних лет показывает, что проблема развития критического мышления студентов активно разрабатывается в педагогической теории и практике. Так, в работе [4] раскрыты концептуальные основы критического мышления как ключевой компетенции современного специалиста. Авторы [5] экспериментально доказывают эффективность интерактивных методов в развитии критического мышления студентов. Ряд исследований посвящен технологиям проблемного обучения как средства активизации критического мышления в профессиональной подготовке дизайнеров [6], архитекторов [7]. Вместе с тем специальные исследования, раскрывающие методические аспекты применения проблемно ориентированного обучения для развития критического мышления в преподавании художественных дисциплин, практически отсутствуют.

Анализ литературы позволяет утверждать, что единого общепринятого определения понятий «критическое мышление», «проблемно ориентированное обучение» не существует. Критическое мышление трактуется как «мышление высокого уровня, позволяющее ставить под сомнение поступающую информацию, включающее ее всесторонний анализ и обоснованную оценку» [8], «интеллектуально дисциплинированный процесс концептуализации, синтеза и/или оценки информации, полученной в результате наблюдения, рассуждения или коммуникации» [9]. В рамках нашего исследования под критическим мышлением понимается интегративная характеристика мыслительной деятельности, включающая умения анализировать проблемы, выдвигать и обосновывать гипотезы, оценивать аргументы, принимать независимые, продуманные решения [10].

Проблемно ориентированное обучение определяется как технология, в основе которой лежит решение студентами специально сконструированных профессионально ориентированных проблемных задач [11]. Некоторые авторы рассматривают ПОО как разновидность проблемного обучения, подчеркивая направленность проблемных ситуаций на формирование конкретных компетенций [12]. Мы будем придерживаться более широкой трактовки ПОО как самостоятельного подхода, интегрирующего принципы проблемного, активного, контекстного обучения [13].

В ходе анализа литературы был выявлен ряд нерешенных вопросов в исследуемой области. Во-первых, недостаточно разработаны теоретические основы применения ПОО в художественном образовании с учетом его специфики [14]. Во-вторых, отсутствуют методические модели реализации ПОО в преподавании конкретных дисциплин, в частности, цветоведения [15]. В-третьих, нет однозначных эмпирических данных о влиянии ПОО на развитие критического мышления студентов художественно-графических факультетов.

Указанные пробелы определили проблему нашего исследования: каковы методические условия эффективного применения ПОО в базовом курсе цветоведения для развития критического мышления будущих художников-педагогов? Новизна подхода заключается в адаптации технологии ПОО к специфике художественно-творческой деятельности, разработке оригинальной методики проблемных занятий по цветоведению, экспериментальном доказательстве влияния ПОО на развитие критического мышления студентов.

Выбор методов исследования определялся его целью, задачами и спецификой предмета. Ведущим методом выступал педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанной методики проблемно ориентированного обучения цветоведению. Логика эксперимента включала констатирующий этап (предварительная диагностика уровня критического мышления студентов), формирующий этап (реализация ПОО в экспериментальной группе), контрольный этап (итоговая диагностика, сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп).

Для диагностики критического мышления применялась методика Старки, основанная на самооценке студентами своих умений анализа, аргументации, логики, оценки информации. Методика включала 27 утверждений, степень согласия с которыми оценивалась по 5-балльной шкале Ликерта. Показатели критического мышления рассчитывались как среднее значение оценок по каждому блоку умений. Надежность и валидность методики доказана в ряде исследований.

Таблица 1

Динамика показателей критического мышления студентов

Показатели КМ	ЭГ до	ЭГ после	Прирост ЭГ,%	КГ до	КГ после	Прирост КГ,%
Анализ	3,12	4,08*	30,7	3,09	3,44	11,3
Аргументация	3,31	4,19**	26,6	3,27	3,61	10,4
Логика	3,28	4,14*	26,2	3,24	3,59	10,8
Оценка	3,23	4,25**	31,6	3,18	3,54	11,3
Общий уровень	3,24	4,17**	28,7	3,19	3,55	11,3

*p < 0,05, **p < 0,01 – значимость различий с показателем до эксперимента (t-критерий Стьюдента)

Разработанная методика ПОО предполагала системное включение в курс цветоведения специальных проблемных задач и ситуаций, направленных на критический анализ цветовых сочетаний, теорий цветовой гармонии, закономерностей цветовосприятия. Проблемные задачи структурировались по уровням сложности (распознавание проблемы, анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, аргументация решения). Формами реализации ПОО выступали проблемные лекции, эвристические дискуссии, case-study, исследовательские проекты. Ключевым методическим принципом было обеспечение субъектной позиции студентов на всех этапах решения проблем.

Экспериментальное обучение проводилось в 2022–2023 учебном году на базе художественно-графического факультета регионального педагогического университета. Выборку составили 112 студентов 1–2 курсов, разделенных на экспериментальную (56 чел.) и контрольную (56 чел.) группы. Группы уравнивались по полу, возрасту, успеваемости, начальному уровню критического мышления. В экспериментальной группе занятия по цветоведению проводились с применением разработанной методики ПОО, в контрольной – по традиционной методике. Объем выборки обеспечивал репрезентативность результатов для данной профессиональной группы.

Помимо методики Старки, для оценки активности студентов в процессе решения проблем применялась авторская карта наблюдений, включавшая показатели частоты и качества выдвижения идей, активности в дискуссии, научной аргументации. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 22.0. Для оценки значимости различий применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок, для корреляционного анализа – коэффициент Пирсона.

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, раскрывающих влияние проблемно ориентированного обучения на развитие критического мышления студентов в процессе изучения цветоведения. Многоуровневый анализ количественных и качественных данных выявил устойчивые закономерности и тренды, подтверждающие эффективность разработанной методики.

На констатирующем этапе эксперимента у студентов обеих групп был диагностирован преимущественно средний уровень развития критического мышления (КМ). Средние значения показателей КМ в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах составили соответственно 3,24 ± 0,12 и 3,19 ± 0,14 баллов из 5 возможных (p > 0,05). Это свидетельствует об отсутствии значимых различий между группами на старте эксперимента и подтверждает их однородность.

Контрольный срез выявил существенную положительную динамику развития КМ в экспериментальной группе. Как видно из табл. 1, средний прирост интегрального показателя КМ составил 28,7% (с 3,24 до 4,17 баллов, p < 0,01). Наибольшие сдвиги зафиксированы в отношении умений анализа проблем (прирост на 30,7%, p < 0,05) и оценки информации (прирост на 31,6%, p<0,01). Значимо возросли также показатели логики (на 26,2%, p < 0,05) и аргументации (на 26,6%, p < 0,01). В контрольной группе позитивные изменения оказались менее выраженными: интегральный показатель КМ повысился лишь на 11,3% (с 3,19 до 3,55 баллов), а прирост отдельных умений варьировался от 10,4 % до 11,3% без достижения уровня статистической значимости.

Сравнительный анализ post-hoc результатов ЭГ и КГ по t-критерию показал достоверное превосходство экспериментальной группы как по общему уровню КМ (t = 5,27; p < 0,01), так и по всем его компонентам: анализу (t = 5,05; p < 0,01), аргументации (t = 4,38; p < 0,01), логике (t = 4,21; p < 0,01), оценке (t = 5,49; p < 0,01). Расчет размера эффекта по Cohen's d подтвердил высокую практическую значимость выявленных различий (d > 0,8).

Таблица 2

Корреляции между активностью в ПОО и развитием КМ (ЭГ)

Показатели активности в ПОО	Прирост умений критического мышления			
	Анализ	**Аргументация**	**Логика**	**Оценка**
Частота выдвижения идей	0,518**	0,476*	0,443*	0,462*
Активность в дискуссии	0,542**	0,523**	0,498*	0,509**
Научная аргументация	0,559**	0,571**	0,521**	0,534**
Качество решения проблем	0,624**	0,582**	0,541**	0,553**

*p < 0,05, **p < 0,01

Для углубленного анализа механизмов влияния ПОО на развитие КМ был проведен корреляционный анализ связей между показателями активности студентов в решении проблемных задач (по данным наблюдения) и приростом умений КМ (по методике Старки). Обнаружены значимые положительные корреляции активности с приростом умений анализа (r = 0,624; p < 0,01), аргументации (r = 0,582; p < 0,01), оценки информации (r = 0,553; p < 0,01). Наиболее тесная связь зафиксирована между качеством решения проблем и приростом общего уровня КМ (r = 0,682; p < 0,01).

Регрессионный анализ позволил уточнить вклад отдельных параметров активности в ПОО в прогноз развития КМ. Установлено, что качество решения проблемных задач, частота выдвижения идей и научная аргументация выступают значимыми предикторами прироста общего уровня КМ (β = 0,529; 0,264 и 0,228 соответственно; R2 = 0,627; p < 0,01). Таким образом, подтверждена ключевая роль проблемности, поисковой активности и доказательности рассуждений как факторов, обеспечивающих развитие КМ в условиях ПОО.

Качественный анализ продуктов учебной деятельности (эссе, творческих проектов, решений кейсов) подтверждает позитивную динамику КМ студентов ЭГ. В работах нарастают концептуальная глубина цветового анализа, логичность и обоснованность аргументации, самостоятельность и нетривиальность идей. Студенты демонстрируют способность критически оценивать разные теории цветовой гармонии, выдвигать и доказывать оригинальные цветовые решения. Типичны высказывания: «Сопоставив теории Иттена и Манселла, я пришел к выводу, что универсальных законов гармонии не существует, каждый художник должен находить собственный путь», «Анализ работ импрессионистов показывает, что цветовая гармония возникает не из простого следования правилам, а из внимательного изучения природы и умения видеть изменчивость цвета», «Полагаю, цифровые технологии кардинально меняют процесс изучения цвета – теперь мы можем не только теоретически рассуждать, но и экспериментировать, мгновенно проверяя любые цветовые гипотезы».

Таблица 3

Частота проявлений критического мышления в работах студентов

Параметры анализа работ	**ЭГ, %**	**КГ, %**
Концептуальная глубина	78,6*	41,1
Разнообразие аргументов	82,1**	39,3
Самостоятельность идей	69,6*	37,5
Критическая оценка информации	73,2*	35,7
Оригинальность решений	64,3	30,4

*p < 0,05, *p < 0,01 – значимость различий между ЭГ и КГ (φ-критерий Фишера)

Интеграция количественных и качественных данных позволяет сформулировать ключевые выводы исследования:

1. Разработанная методика ПОО обеспечивает значимое развитие критического мышления студентов при изучении цветоведения. В экспериментальной группе зафиксированы статистически достоверный прирост общего уровня КМ (на 28,7%, p < 0,01) и значимое повышение всех его компонентов: анализа проблем (на 30,7%, p < 0,05), аргументации (на 26,6%, p < 0,01), логики (на 26,2%, p < 0,05), оценки информации (на 31,6%, p < 0,01). Сдвиги в контрольной группе менее выражены (в пределах 11%) и не достигают уровня значимости.

2. Корреляционный анализ верифицирует значимость активности студентов в решении проблемных заданий как ведущего фактора развития КМ. Наиболее тесные связи обнаружены между качеством решения проблем и приростом умений анализа (r = 0,624; p < 0,01), аргументации (r = 0,582; p < 0,01), оценки информации (r = 0,553; p < 0,01). Регрессионная модель подтверждает, что именно проблемность, поисковая активность и доказательность рассуждений выступают предикторами позитивных сдвигов КМ.

3. Качественные изменения КМ находят отражение в концептуальной глубине, логичности и самостоятельности студенческих работ. Сравнительный анализ продуктов деятельности показывает значимое превосходство ЭГ над КГ

Таблица 4

Сопоставление результатов с данными других исследований

Предмет	Методы	Основные результаты
Дизайн	Пед. эксперимент, опрос	ПОО повышает мотивацию и результаты образования дизайнеров (*p<0,05)
Изобразительное искусство	Включенное наблюдение, интервью	ПОО способствует развитию аналитических умений и творческой самостоятельности (*p < 0,01)
Педагогика	Моделирование, эксперимент	ПОО значимо влияет на развитие КМ будущих учителей (*p < 0,05)
Архитектура	Опрос студентов, контент-анализ	ПОО повышает интерес к предмету и качество проектов (*p < 0,01)
Цветоведение	Пед. эксперимент, тестирование	ПОО обеспечивает значимый прирост КМ студентов (*p < 0,01)

по частоте проявлений КМ: концептуальной глубине (78,6% vs 41,1%; p < 0,05), разнообразию аргументов (82,1% vs 39,3%; p < 0,01), самостоятельности идей (69,6% vs 37,5%; p < 0,05), критической оценке информации (73,2% vs 35,7%; p < 0,05). Студенты ЭГ демонстрируют выраженную способность к анализу и обоснованию собственной творческой позиции.

4. Результаты согласуются с современными исследованиями, подчеркивающими развивающий эффект ПОО в высшей школе [1; 2; 5]. Они существенно дополняют научные представления о психолого-педагогических условиях развития КМ, акцентируя особую роль проблематизации учебного контента [4], активизации поисково-исследовательской деятельности [6], персонализации образовательных траекторий [7]. Вместе с тем полученные данные отражают специфику предметной области цветоведения, уточняя методические аспекты реализации ПОО на художественно-графических факультетах.

Таким образом, экспериментально доказана высокая эффективность проблемно ориентированного подхода в развитии критического мышления студентов при освоении цветоведения. Полученные результаты не только подтверждают развивающий потенциал ПОО в высшей школе, но и конкретизируют дидактические условия его реализации с учетом специфики художественных дисциплин. Очевидна перспективность интеграции ПОО в программы подготовки художников-педагогов на разных уровнях: от проектирования содержания до разработки соответствующего учебно-методического обеспечения. Безусловно, внедрение инновационных проблемно ориентированных методик предполагает высокий уровень профессионализма преподавателей, их готовность к педагогическому творчеству и освоению новых ролей тьютора, фасилитатора, модератора учебного процесса [1; 8]. Это определяет необходимость включения основ ПОО в программы повышения квалификации педагогов художественного профиля.

Резюмируя, подчеркнем, что полученные результаты значительно обогащают научные представления о психолого-педагогических механизмах и условиях развития критического мышления в высшей школе. Во-первых, они эмпирически верифицируют эффективность проблемно ориентированного подхода как инструмента активизации мыслительной деятельности студентов, подтверждая его преимущества в сравнении с традиционным объяснительно-иллюстративным обучением. Во-вторых, исследование позволяет дифференцировать компоненты критического мышления (анализ, аргументацию, логику, оценку), операционализировать их в контексте художественно-педагогического образования и проследить позитивную динамику под влиянием проблемных методов. В-третьих, проведенный анализ высвечивает специфику реализации ПОО в предметном поле цветоведения, связывая развитие критического мышления с решением нетривиальных колористических задач, столкновением разных концепций цветовой гармонии, освоением инновационных технологий работы с цветом.

В практическом плане результаты исследования открывают возможности для научно обоснованного проектирования образовательных программ и учебных курсов, нацеленных на формирование критической рефлексии у будущих художников-педагогов. Очевидно, что такие программы должны не просто насыщаться проблемным содержанием, но обеспечивать полноценную реализацию цикла продуктивной деятельности студентов: от анализа проблемных ситуаций через выдвижение гипотез к их доказательной проверке и внедрению оригинальных решений. Ключевым условием выступает переориентация образовательного процесса с монологической трансляции готовых знаний на диалогическое взаимодействие, стимулирующее критическую мысль. Это предполагает овладение преподавателями инновационными технологиями модерации, фасилитации, тьюторского сопровождения.

Нельзя не отметить, что полученные выводы определяют магистральные направления дальнейших исследований. В их число входят: сравнительный анализ эффективности различных моделей ПОО, изучение преемственности развития критического мышления на разных уровнях художественного образования, разработка валидных измерителей качества проблемно ориентированной подготовки. Перспективной видится также идея комплексного мониторинга критического мышления студентов, интегрирующего психолого-педагогическую диагностику с анализом реальных образовательных результатов и профессиональных достижений выпускников. Все это составляет обширную эмпирическую программу, реализация которой будет способствовать становлению подлинно инновационной парадигмы художественно-педагогического образования, отвечающей на вызовы времени.

Резюме результатов: экспериментальное исследование подтвердило высокую эффективность проблемно ориентированного обучения в развитии критического мышления студентов при освоении цветоведения. В экспериментальной группе зафиксирован значимый прирост общего уровня критического мышления на 28,7% (p < 0,01) и его отдельных компонентов: анализа проблем – на 30,7% (p < 0,05), аргументации – на 26,6% (p < 0,01), логики – на 26,2% (p < 0,05), оценки информации – на 31,6% (p < 0,01). Сдвиги в контрольной группе не превысили 11% и не достигли уровня статистической значимости. Корреляционный анализ верифицировал ведущую роль качества решения проблемных заданий (r = 0,682; p < 0,01), выраженности поисковой активности (r = 0,624; p < 0,01) и научной аргументации (r = 0,582; p < 0,01) как предикторов развития критического мышления. Качественный анализ студенческих работ зафиксировал значимое превосходство экспериментальной группы по концептуальной глубине (78,6% vs 41,1%; p < 0,05), разнообразию аргументов (82,1% vs 39,3%; p < 0,01), самостоятельности идей (69,6% vs 37,5%; p < 0,05), критической оценке информации (73,2% vs 35,7%; p < 0,05).

Теоретический синтез: полученные результаты вносят существенный вклад в теорию и методику развития критического мышления в высшей школе. Во-первых, они эмпирически подтверждают эффективность проблемно ориентированного подхода как инструмента активизации мыслительной деятельности студентов. Во-вторых, исследование операционализирует компоненты критического мышления в контексте художественно-педагогического образования и прослеживает их позитивную динамику под влиянием проблемных методов. В-третьих, проведенный анализ раскрывает специфику реализации ПОО в предметном поле цветоведения, связывая развитие критического мышления с решением нетривиальных колористических задач, столкновением концепций цветовой гармонии, освоением инновационных технологий работы с цветом. С практической точки зрения результаты открывают возможности для научно обоснованного проектирования образовательных программ, нацеленных на формирование критической рефлексии у будущих художников-педагогов через полноценную реализацию цикла продуктивной деятельности: от анализа проблемных ситуаций через выдвижение гипотез к их доказательной проверке и внедрению оригинальных решений. Вместе с тем очевидна необходимость дальнейших исследований, направленных на сравнительный анализ различных моделей ПОО, изучение преемственности развития критического мышления на разных уровнях художественного образования, разработку валидных измерителей качества проблемно ориентированной подготовки, мониторинг профессиональных достижений выпускников.

Библиографический список

1. Брюхова Н.Г. Критическое мышление как ключевая компетенция современного специалиста. *Гуманитарные науки и образование*. 2019; Т. 10, № 2: 45–50.
2. Загашев И.О. *Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления студентов*. Москва: Юрайт, 2019.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы. *Директор школы*. 2015; № 4: 66–72.
4. Коржуев А.В., Попков В.А. Критическое мышление и критический стиль мышления в высшем образовании. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 9–17.
5. Макарова Н.С., Королева Д.О. Особенности обучения критическому мышлению студентов университетов. *Университетское управление: практика и анализ*. 2019; № 23 (4): 142–151.
6. Муштавинская И.В. *Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя*. Санкт-Петербург: КАРО, 2014.
7. Плотникова Н.Ф. Критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. 2021; № 1: 38–44.
8. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997.
9. Строгова Н.Е. *Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике*. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013.
10. Туласынова Н.Ю. *Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2010.
11. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.

12. Шакирова Д.М. *Формирование критического мышления учащихся и студентов в условиях модернизации образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань, 2004.
13. Ennis R.H. Critical thinking assessment. *Theory into practice*. 1993; Vol. 32, № 3: 179–186.
14. Facione P. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.
15. Paul R., Elder L. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Boston: Pearson, 2012.

References

1. Bryuhova N.G. Kriticheskoe myshlenie kak klyuchevaya kompetenciya sovremennogo specialista. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019; T. 10, № 2: 45-50.
2. Zagashev I.O. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov*. Moskva: Yurajt, 2019.
3. Zair-Bek S.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo: stadii i metodicheskie priemy. *Direktor shkoly*. 2015; № 4: 66-72.
4. Korzhuev A.V., Popkov V.A. Kriticheskoe myshlenie i kriticheskij stil' myshleniya v vysshem obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 9-17.
5. Makarova N.S., Koroleva D.O. Osobennosti obucheniya kriticheskomu myshleniyu studentov universitetov. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2019; № 23 (4): 142-151.
6. Mushtavinskaya I.V. *Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2014.
7. Plotnikova N.F. Kriticheskoe myshlenie v kontekste zadach vysshego obrazovaniya. *Pedagogika*. 2021; № 1: 38-44.
8. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1997.
9. Strogova N.E. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov na zanyatiyah po pedagogike*. Tula: Izdatel'stvo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2013.
10. Tulasynova N.Yu. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2010.
11. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
12. Shakirova D.M. *Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchaschihsya i studentov v usloviyah modernizacii obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2004.
13. Ennis R.H. Critical thinking assessment. *Theory into practice*. 1993; Vol. 32, № 3: 179-186.
14. Facione P. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.
15. Paul R., Elder L. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Boston: Pearson, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 37.013.75 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-149-152

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Bulueva Sh.I., *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Surkhaev M.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research and Digitalization, Head of Research Department, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITAL REALITY. The researcher conducts a theoretical analysis of transformation of pedagogical thinking of young teachers in the context of digital reality. The emphasis is placed on identifying mechanisms of the influence of the digital environment on the professional consciousness of teachers. The author examines how traditional didactic principles are changing under the influence of modern technologies, including virtual and augmented reality, adaptive educational platforms and systems for analyzing educational achievements. The paper identifies the key contradictions between algorithmic approaches to learning and humanistic values of education, and analyzes new competencies necessary for novice teachers: algorithmic reflection, hybrid didactics and ethical sensitivity. Particular attention is paid to the concept of "symbiotic intelligence," where technologies are considered not as tools, but as full-fledged participants in the cognitive process. The author concludes that digitalization requires not so much a technical re-equipment of pedagogical practice, as a fundamental philosophical rethinking of the professional identity of a teacher in the paradigm of humanistic digitalization, where high technologies serve not as a replacement, but as an organic continuation of the pedagogical idea.

Key words: **digital environment, pedagogical thinking, modern teacher, reality, professional thinking, algorithm, principle, transformation, hybrid didactics**

Ф.У. Базаева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Ш.И. Булуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
М.А. Сурхаев, *д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Статья посвящена теоретическому анализу трансформации педагогического мышления молодых педагогов в условиях цифровой реальности. Акцент сделан на выявлении механизмов влияния цифровой среды на профессиональное сознание педагогов. Авторы исследуют, как традиционные дидактические принципы видоизменяются под влиянием современных технологий, включая виртуальную и дополненную реальность, адаптивные образовательные платформы и системы аналитики учебных достижений. В работе выявляются ключевые противоречия между алгоритмическими подходами к обучению и гуманистическими ценностями образования, а также анализируются новые компетенции, необходимые начинающим педагогам: алгоритмическая рефлексия, гибридная дидактика и этическая чуткость. Особое внимание уделяется концепции «симбиотической интеллектуальности», где технологии рассматриваются не как инструменты, а как полноценные соучастники когнитивного процесса. Автор приходит к выводу, что цифровизация требует не столько технического переоснащения педагогической практики, сколько фундаментального философского переосмысления профессиональной идентичности педагога в парадигме гуманистической цифровизации, где высокие технологии служат не заменой, а органичным продолжением педагогического замысла.

Ключевые слова: **цифровая среда, педагогическое мышление, современный педагог, реальность, профессиональное мышление, алгоритм, принцип, трансформация, гибридная дидактика**

Ситуация профессиональной жизни во всех сферах за последние несколько месяцев претерпела существенные изменения. Переход на деятельность в цифровой среде потребовал кардинального изменения как ее содержания, так и способов осуществления [1]. Современная образовательная парадигма, формирующаяся под влиянием цифровых технологий, ставит перед молодыми педагогами задачи, выходящие за рамки классических дидактических моделей.

Интеграция искусственного интеллекта, больших баз данных, виртуальных сред и гибридных форматов обучения не только расширяет инструментарий педагога, но и трансформирует саму структуру педагогического мышления. Если ранее профессиональная идентичность педагога строилась на монополии знаний и авторитете методического опыта, то в условиях цифровой реальности ключевым становится умение проектировать образовательные траектории в контексте неопределенности, где информация динамична, а коммуникация мультимодальна [1–12].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между стремительной цифровизацией образовательных систем и недостаточной готовностью молодых педагогов к переосмыслению своей роли в рамках данного процесса. Несмотря на активное внедрение технологий, целевой вектор научных работ часто смещен на технико-методические аспекты, тогда как глубинные изменения когнитивных установок, ценностных ориентиров и профессиональных стратегий остаются малоизученными.

В этой связи проблемное поле статьи охватывает следующие ведущие вопросы:

– Каким образом цифровая среда влияет на формирование педагогического мышления нового поколения педагогов?

– Какие когнитивные и эмоциональные барьеры препятствуют их адаптации?

– Как трансформируются традиционные педагогические принципы в условиях, когда алгоритмы частично берут на себя функции диагностики и персонализации обучения?

При этом крайне важно подчеркнуть, что речь идет не о механическом освоении цифровых инструментов, а о качественной перестройке профессионального сознания, требующей преодоления инерции образовательных стереотипов.

Стремительно развивающаяся информатизация и интернет-технологии расширяют педагогические ресурсы реализации профессиональной позиции современного педагога. В условиях массового перехода на дистанционные формы обучения необходимы новые технологии, средства и образовательные среды, обеспечивающие возможность профессиональной самореализации педагога. Такие технологии способствуют успешному прогнозированию профессионального будущего, умению оценки профессиональной ситуации на основе инноваций и базовых принципов трудовых функции, мотивируют к качественному изучению профессионального опыта [3].

В настоящее время огромным потенциалом для реализации профессиональной позиции педагога обладает современная цифровая образовательная среда.

Цифровая среда, становясь неотъемлемым элементом образовательного процесса, реконфигурирует саму природу педагогического мышления, смещая акцент с транслирования знаний на проектирование условий для смыслопорождения. Как полагают А.А. Сафонов, М.А. Сафонова, «вначале цифровая трансформация переводит в новые форматы уже имеющиеся процессы и коммуникации, а затем возникают совершенно новые сферы применения, рынки, профессии, среда обитания и профессиональной деятельности. Итогом цифровой трансформации становится достижение цифровой зрелости – определенных целевых показателей, сформулированных в стратегии цифровой трансформации» [5, с. 14].

В основе этой трансформации лежит переход от иерархической модели «педагог как источник истины» к парадигме сетевой со-направленности, где педагог выступает медиатором между обучающимся, технологиями и динамичным информационным полем, что, на наш взгляд, требует переосмысления ключевых категорий педагогики: авторитета, контроля, обратной связи в контексте алгоритмической рационализации обучения.

Цель: теоретическое осмысление трансформации педагогического мышления молодых педагогов в условиях цифровой реальности через анализ влияния цифровой среды, выявление когнитивно-эмоциональных барьеров адаптации и пересмотр традиционных педагогических принципов в контексте алгоритмизации образования.

Задачи:

1. Раскрыть механизмы влияния цифровой среды на формирование педагогического мышления нового поколения педагогов.

2. Проанализировать специфику профессионального становления молодых педагогов в условиях цифровой реальности.

Методы исследования базируются на междисциплинарном методологическом аппарате, включающем ретроспективный анализ педагогических теорий (Л.С. Выготский, Дж. Гибсон), критическую интерпретацию современных цифровых дидактик (Л. Флориди, К. Носс) и сравнительный анализ трансформации базовых принципов педагогики в условиях алгоритмизации.

Научная новизна: в статье показаны ведущие направления трансформации педагогического мышления молодых педагогов в условиях цифровой реальности.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении категориального аппарата педагогики за счет введения концептов «алгоритмической рефлексии», «гибридной дидактики» и «деконструкции цифрового образа», что позволяет анализировать трансформацию профессионального сознания педагога в условиях симбиоза с технологиями.

Практическая значимость связана с разработкой подходов к проектированию образовательных программ, направленных на формирование у педагогов навыков критической оценки цифровых инструментов и преодоления когнитивно-эмоциональных барьеров в гибридной образовательной среде.

Несмотря на обширный массив научно-практических разработок, посвященных цифровизации образования, анализ современных исследований (как зарубежных, так и отечественных) позволяет выявить парадоксальный дисбаланс: доминирование технико-инструментального подхода перекрывает антропологический аспект преобразований. Если вопросы внедрения платформ, алгоритмов и цифровых ресурсов изучены достаточно детально, то влияние информационных технологий на субъектность педагога: его профессиональную идентичность, когнитивные паттерны, ценностные ориентиры — остается периферийной темой и достаточно прозрачной для полноценной аргументации [2].

В совокупности недостаток работ, связанных с проблемой влияния информационных технологий на субъектность педагога, создает методологический вакуум: понимая, как оцифровать образование, упускается из виду, как меняется тот, кто реализует эту трансформацию, т. е. сам педагог.

Данный контекст актуализирует ключевую проблему: цифровизация, вопреки распространенному технократическому нарративу, не является нейтральным «надстройкой» над традиционной педагогикой.

Тем самым можно констатировать, что цифровизация переводит педагогическое мышление в режим непрерывной метакогнитивной активности, ломая прежние дидактические установки. Если ранее методические решения опирались на стабильные схемы (алгоритмы) реализации педагогического процесса (урочная система, линейное планирование, фиксированные критерии оценки), то сегодня педагог вынужден перманентно переоценивать целесообразность использования цифровых инструментов, балансируя между эффективностью алгоритмов и рисками дегуманизации образования.

Следовательно, цифровая среда формирует у нового поколения педагогов гибридный тип мышления, основанный на постоянном взаимодействии с алгоритмическими системами.

Так, по мнению учёного Н.К. Тимофеева, исследования в области моделирования естественного интеллекта показывают, что взаимодействие с алгоритмами формирует у педагогов трехуровневую структуру мышления [9].

Как отмечает К. Носс, современный педагог существует в условиях «симбиотической интеллектуальности», где «человек и технология образуют единый когнитивный контур, требующий пересмотра границ субъектности» [4]. Это проявляется в трёх ключевых механизмах:

– децентрализация педагогического авторитета;
– фрагментация дидактического пространства;
– этизация профессионального выбора.

Этот гибридный тип мышления позволяет педагогам не только эффективно использовать цифровые ресурсы, но и критически оценивать их ограничения, комбинируя технологические решения с педагогической интуицией.

Данные механизмы демонстрируют, что цифровая среда не просто расширяет инструментарий, но перестраивает саму структуру педагогического мышления. Как заключает Л. Флориди, «цифровизация образования – это не вопрос гаджетов, а вызов человеческой способности оставаться субъектом в мире объективированных данных» [7]. Для нового поколения педагогов это означает необходимость постоянного баланса между технологическим прагматизмом и гуманистической рефлексией.

Когнитивные барьеры в этом процессе связаны с диссонансом операционных систем. Молодые педагоги, воспитанные в логике «аналоговой» дидактики, часто пытаются механически встроить цифровые инструменты в линейные сценарии урока, игнорируя нелинейность цифрового контента. Это приводит к конфликту между стремлением к инновациям и неготовностью отказаться от ригидных рамок поурочного планирования.

Цифровая реальность, делегируя алгоритмам ключевые функции диагностики и обучения, инициирует глубинную трансформацию классических педагогических принципов, которые столетиями формировали основу дидактики. На наш взгляд, данный процесс выходит за рамки технической адаптации, затрагивая эпистемологические и аксиологические основания профессии, что требует от нового поколения педагогов переосмысления своей роли в контексте симбиоза человеческого и машинного интеллекта.

Так, современные технологии радикально меняют традиционные педагогические принципы, требуя от педагога нового типа профессионального мышления. Рассмотрим кратко, как это происходит на трех ключевых уровнях:

1) от демонстратора к интерпретатору цифровых образов. Раньше педагог показывал схемы и иллюстрации, сегодня же виртуальная реальность создает глубокое погружение в материал. Однако суть профессионального мышления педагога уже не в том, чтобы просто продемонстрировать яркую симуляцию, а в том, чтобы научить детей видеть ограничения и допущения в этих цифровых моделях.

Например, когда класс «путешествует» по клетке в VR-очках, важнейшая задача педагога – помочь обучающимся понять, что они видят не саму реальность, а её интерпретацию, созданную программистами и дизайнерами. Педагог учит задавать вопросы к тому, что кажется очевидным;

2) от следования алгоритму к творческому его нарушению. Адаптивные образовательные платформы стремятся подстроить обучение под каждого обучающегося, предлагая задания нужного уровня сложности. Однако современный педагог понимает ограниченность этого подхода, комфортное обучение не всегда означает развивающее.

Так, опираясь на идеи Л.С. Выготского, педагог целенаправленно нарушает алгоритмическую логику, предлагая обучающимся задачи, которые «не укладываются» в шаблоны программы. Он показал, что «…включение орудия в процесс поведения человека вызывает в действительности новые функции, связанные с использованием данного орудия ..., видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т. е. перестраивает всю структуру поведения» [8, с. 266].

Ребенок, который с детских лет растет в цифровой среде, становится «другим», что очень убедительно показано в исследовании Д.И. Фельдштейна [6]. Например, если система предлагает тренировать конкретный навык, педагог может дополнять это междисциплинарными проектами, которые требуют выхода за рамки привычного мышления. Профессиональное мышление здесь проявляется в балансировании между поддержкой и вызовом.

3) от измерения к пониманию контекста ошибок. Автоматические системы мгновенно выявляют ошибки и дают статистику успеваемости. Но современный педагог использует эти данные лишь как отправную точку для более глубокой

работы: понимания причин этих ошибок. Если программа показывает, что обучающийся перестал выполнять задания или делает повторяющиеся ошибки, профессиональное мышление педагога направлено на выявление стоящих за этим человеческих факторов: может быть, у ребенка семейные проблемы, социальная тревожность или языковой барьер.

В основе изменения профессионального мышления педагога лежит переход от технического к гуманитарному подходу в работе с цифровыми инструментами. Педагог становится не просто пользователем технологий, а их критическим интерпретатором и творческим модератором, что, в свою очередь, предопределяет:

– навыки «читать между строк» цифровых отчетов, видя за ними человеческие истории;

– умение видеть ограничения и предубеждения, заложенные в цифровых инструментах;

– способность намеренно выходить за рамки алгоритмической логики ради развития обучающихся и др.

Вместо того чтобы конкурировать с технологиями, современный педагог ищет ту уникальную область, где человеческое понимание, эмпатия и творческое мышление дополняют возможности алгоритмов, создавая образовательный опыт, развивающий настоящее критическое мышление.

На наш взгляд, происходящие в образовании технологические изменения демонстрируют, что цифровизация представляет собой не просто технический апгрейд образовательного процесса, а фундаментальный вызов профессиональной идентичности педагога. Когда алгоритмы берут на себя рутинные функции проверки знаний, формирования индивидуальных траекторий и мониторинга достижений, они предопределяют необходимость качественного перехода от традиционной «трансляции знаний» к созданию многомерной экосистемы смыслопорождения.

В этих условиях особенно молодые педагоги вынуждены развивать принципиально новые компетенции [4] (табл. 1):

Таблица 1

Новые компетенции в сфере цифровой педагогики

№	Новые цифровые компетенции	Их содержание
	Гибридная дидактика	Через неё осуществляется осознанное комбинирование высокотехнологичных и аналоговых методов обучения для достижения синергетического эффекта в когнитивном и эмоциональном развитии учащихся
1.	Алгоритмическая рефлексия	Позволяет критически анализировать ограничения и неявные допущения, заложенные в цифровых образовательных платформах
2.	Этическая чуткость	Направлена на глубокое осмысление потенциальных последствий применения систем гиперперсонализации и цифрового мониторинга, балансирующих на грани между образовательной эффективностью и тотальным алгоритмическим контролем за интеллектуальным и социальным развитием обучающегося

Позиция К. Носс, согласно которой «современный педагог существует в режиме «симбиотической интеллектуальности», где технологии выступают не просто инструментом, а полноценным соучастником когнитивного процесса», представляется нам вполне обоснованной в контексте текущих трансформаций образовательного пространства [4]. Преодоление возникающего дуализма между цифровыми системами и педагогическим мастерством требует не столько технических тренингов по освоению интерфейсов, сколько фундаментального философского переосмысления педагогической профессии в рамках парадигмы гуманистической цифровизации. В данной концепции алгоритмы не замещают педагога, а органично продолжают и усиливают его профессиональный замысел, создавая новое качество образовательного взаимодействия.

В настоящий момент в процессе профессиональной подготовки предусматривается специальная подготовка по формированию готовности педагога к организации профессиональной педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

В этой связи, особенно в условиях магистратуры, предусмотрены специальные дисциплины. Как отмечают авторы Ю.В. Сорокопуд, Л.Д. Шишков, В.А. Сапачев [9], в процессе реализации данных дисциплин должны быть предусмотрены следующие основные модули:

1. **Изучение профильных программ и сервисов.**

В зависимости от профиля подготовки будущих преподавателей необходимо обучить работе с сервисами, помогающими непосредственно в преподавании своего предмета. Данный модуль направлен на формирование основ цифровой компетентности будущего преподавателя.

2. **Создание и реализация в профессиональной деятельности онлайн-курсов.**

Современные преподаватели должны уметь создавать и реализовывать онлайн- курсы в своей предметной области. Данные онлайн-курсы имеют широкое применение.

В частности, они могут оказать существенную помощь в конкретных педагогических ситуациях, например, для поддержки отстающих школьников.

3. **Общие цифровые образовательные технологии.**

В данный модуль входят инструменты для организации образовательного процесса на государственном уровне, такие как электронный журнал, Российская электронная школа, Московская электронная школа и т. д.

4. **Инструменты, полезные при работе в дополнительном образовании.**

В данный модуль войдут профильные программы, сервисы и технологии для качественного и современного проведения занятий внеурочной деятельности и дополнительного образования [9].

Как отмечают И.Е. Емельянова [10], Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских, Ф.У. Базаева [11], для формирования практических компонентов цифровых компетенций необходимо усилить педагогическую практику, чтобы она включала в себя взаимодействие начинающего педагога с цифровой образовательной средой, для чего необходимо грамотное тьюторское сопровождение.

Существенной проблемой является тот факт, что не всегда молодые педагоги в процессе профессиональной подготовки получают необходимые знания и практические умения в области цифровой компетентности. Безусловно, в этом случае трансформация педагогического мышления в условиях цифровой реальности будет протекать неэффективно. В этом случае педагоги нуждаются в специальных курсах повышения квалификации, где будут рассматриваться вопросы, связанные с цифровой средой и с особенностями функционирования в ней. В этом случае велика роль администрации образовательных учреждений, которая должна помочь или организовать курсы на базе образовательного учреждения, или направить педагогов на повышение квалификации по данным направлениям подготовки.

Итак, резюмируя все вышесказанное, мы можем сделать следующий вывод.

Цифровая трансформация образования, вопреки распространённому технократическому нарративу, не сводится к замене аналоговых инструментов цифровыми. Она провоцирует системный сдвиг в структуре педагогического мышления, требующий переосмысления базовых принципов профессии. На примере трансформации наглядности, персонализации и обратной связи становится очевидным, что алгоритмы, берущие на себя диагностические и аналитические функции, не упрощают, а усложняют роль педагога. Из «транслятора знаний» он превращается в проектировщика образовательных экосистем, где технологии служат не заменой, а катализатором гуманистических практик.

Ключевым противоречием цифровой эпохи становится конфликт между эффективностью алгоритмических решений и риском дегуманизации, когда образование подменяется управлением поведенческими паттернами. Преодоление этого разрыва возможно только через развитие алгоритмической рефлексии (способности критически оценивать ограничения технологий) и этической чуткости (осознания последствий цифровизации для автономии обучающегося).

Таким образом, профессиональное становление молодых педагогов в условиях цифровой реальности требует не столько освоения новых инструментов, сколько философского перезапуска педагогического мышления. Его ядром должна стать гибридная дидактика, интегрирующая технологический прагматизм с сохранением человекоразмерности образования.

Это предполагает переориентацию системы подготовки педагогов: от компетентностных моделей к экзистенциально-ориентированным, где цифровая грамотность неотделима от рефлексии ценностных оснований профессии.

Тем самым будущее образования, в том числе профессионального, лежит не в противопоставлении «цифры» и «традиции», а в их взаимодополнении, где технологии становятся пространством для воплощения, а не упразднения гуманистических идеалов.

Библиографический список

1. Ильина Н.Ф., Ильин А.С., Хохлова Е.Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2020; № 3 (39). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy
2. Лидак Л.В. Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2024; № 1 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya
3. Неволина В.В., Гараева Е.А., Брагиров Г.Б. Реализация профессиональной позиции современного педагога в условиях цифровой трансформации современного образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 6-1.

4. Носс К. Гибридный интеллект: переосмысление педагогики в эпоху алгоритмов. *Ежеквартальный журнал EdTech*. 2021: 45.
5. Сафонов А.А. *Цифровая педагогика. Практический курс*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
6. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. *Вестник практической психологии образования*. 2011; № 1 (26): 45–54.
7. Флориди Л. *Этика информации*. Издательство Оксфордского университета, 2013.
8. Харламов И.Ф. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2007.
9. Сорокопуд Ю.В., Шишков Л.Д., Сапачев В.А. Содержание икт-компетенций магистров педагогического образования. *Цифровая трансформация: наука, образование, медицина*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2023: 154–158.
10. Емельянова И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики. *Среднее профессиональное образование*. 2008; № 9: 44–46.
11. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 334–336.
12. Tymofijeva N.K. Modeling of natural intelligence and dynamics of human thinking with the use of significant combinary space». *Artificial Intelligence.* 2022; № 27 (1): 193–201.

References

1. Il'ina N.F., Il'in A.S., Hohlova E.`E. Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah cifrovoj transformacii: vektor izmenenij. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2020; № 3 (39). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy
2. Lidak L.V. Faktory lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2024; № 1 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya
3. Nevolina V.V., Garaeva E.A., Bragirov G.B. Realizaciya professional'noj pozicii sovremennogo pedagoga v usloviyah cifrovoj transformacii sovremennogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 6-1.
4. Noss K. Gibridnyj intellekt: pereosmyslenie pedagogiki v `epohu algoritmov. *Ezhekvartal'nyj zhurnal EdTech*. 2021: 45.
5. Safonov A.A. *Cifrovaya pedagogika. Prakticheskij kurs*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
6. Fel'dshtejn D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskih problem razvitiya obrazovaniya. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2011; № 1 (26): 45-54.
7. Floridi L. *`Etika informacii*. Izdatel'stvo Oksfordskogo universiteta, 2013.
8. Harlamov I.F. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2007.
9. Sorokopud Yu.V., Shishkov L.D., Sapachev V.A. Soderzhanie ikt-kompetencij magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Cifrovaya transformaciya: nauka, obrazovanie, medicina*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2023: 154-158.
10. Emel'yanova I.E. T'yutorstvo kak osobaya forma soprovozhdeniya buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008; № 9: 44-46.
11. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 334-336.
12. Tymofijeva N.K. Modeling of natural intelligence and dynamics of human thinking with the use of significant combinary space». *Artificial Intelligence.* 2022; № 27 (1): 193-201.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-152-154

Kalinina M.B., *specialist on methods of teaching, Rosatom Corporate Academy (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

DEVELOPING LINGUISTIC INTUITION IN FOREIGN STUDENTS THROUGH THE METHOD OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE. The article examines a problem of developing linguistic intuition in foreign students learning Russian and the impact of the Total Physical Response (TPR) method on this process. Learning Russian as a foreign language can be extremely challenging for students due to its complex grammar and numerous exceptions. Developing linguistic intuition makes this process more effective and less demanding, as it allows students to rely not only on memorization but also on their intuitive grasp of the language. One of the most effective tools for fostering linguistic intuition is TPR, as it engages the right hemisphere of the brain and partially mimics the way a young child acquires their native language. In terms of the study's practical significance, the article presents the results of an experimental study on the use of TPR to enhance linguistic intuition among students at the Faust – Instituto de Língua e Cultura language school in Portugal. The article concludes that the method of full physical response can be considered as an effective tool for developing a sense of language, and more successful mastering of Russian as a foreign language. Methodological recommendations based on the data obtained can be used to improve Russian as a foreign language programs at the initial, propaedeutic stage of education, when the development of language intuition plays a key role.

Key words: **Russian as a foreign language, foreign student, linguistic intuition, TPR (Total Physical Response)**

М.Б. Калинина, *методолог образовательных программ, АНО «Корпоративная Академия Росатома», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема развития чувства языка у иностранных студентов, изучающих русский язык, и влияние на этот процесс метода полного физического реагирования (Total Physical Response). Процесс обучения русскому языку как иностранному может быть крайне трудным для студентов из-за сложной грамматики и большого количества исключений. Развитие чувства языка делает этот процесс более эффективным и менее тяжелым, поскольку позволяет студентам опираться не только на заучивание, но и на языковую интуицию. Одним из самых эффективных инструментов развития чувства языка является Total Physical Response благодаря тому, что задействует правое полушарие мозга и отчасти повторяет принцип научения родному языку маленького ребенка. В рамках прикладной значимости статьи предоставлены результаты экспериментальной работы по методу Total Physical Response с целью развития чувства языка у студентов языковой школы Faust – Instituto de Lingua e Cultura, Португалия. В статье делается вывод о том, что метод полного физического реагирования может рассматриваться как эффективный инструмент для развития чувства языка и более успешного освоения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, иностранный студент, чувство языка, пропедевтика русского языка как иностранного, метод полного физического реагирования**

Актуальность исследования определяется тем, что в статье актуализируется проблема развития чувства языка, а именно: русского языка как иностранного, так как языковое чутье или чувство русского слова помогает иностранному студенту выражать свои мысли грамотно, избегать шаблонов в общении, чувствовать малейшие речевые или стилистические неточности. Иногда педагоги высказываются о том, что иностранные студенты, не владея в полной степени русской грамматикой, тем не менее компетентно пишут заданные тексты, стилистически грамотно ведут устный диалог, что подтверждает наличие у обучающихся языкового чутья или языковой интуиции. Существует мнение педагогов-скептиков, что таких студентов не так много. Но если принять сторону оптимистического взгляда на развитие языкового чутья у студентов, что подтверждается собственным педагогическим опытом автора статьи, то его нужно пробуждать и развивать, подбирая эффективные технологии и средства, методы и приемы, о чем пойдет речь в настоящей статье [1–9].

Решение данной проблемы актуально и потому, что русский язык приобретает всё большую популярность среди иностранных граждан, в особенности жителей Глобального Юга (африканский континент) и стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Растет доля иностранцев, поступающих в российские вузы: за последние пять лет их численность увеличилась на 16% согласно докладу о реализации госполитики в сфере образования, подготовленного вице-премьером Татьяной Голиковой. Несмотря на растущую популярность русского языка среди иностранных студентов, многие не рассматривают его изучение, поскольку уве-

рены, что им оно не удастся, ведь русский язык является одним из самых сложных языков мира. Часто приходится слышать от иностранных студентов о том, что в русском языке исключений больше, чем правил, русская фонетика очень тяжелая для воспроизведения, правописание – практически невыполнимая задача, грамматика слишком трудная. «Пытаешься разобраться в склонениях существительных, а потом выясняется, что и прилагательные нужно ставить в разные падежи»; «сначала радуешься свободному порядку слов в предложении, а потом не можешь уловить его смысл, потому что непонятно, где подлежащее, где дополнение, а где обстоятельство» – ответы из опроса студентов о русском языке, 2023 год, языковая школа Faust – Instituto de Lingua e Cultura, Португалия.

Мы полагаем, что уверенность в том, что русский язык является настолько трудным, что нет смысла даже браться за его изучение, является преградой для ещё более значительного роста числа иностранцев, его изучающих. Мы настаиваем на том, что развитие чувства языка у обучающихся облегчает усвоение русского языка как иностранного (РКИ), давая возможность полагаться не только на заучивание лексики и грамматических правил, но и на собственную языковую интуицию. Таким образом, развитие чувства языка через технологию Total Physical Response (TPR) несет в себе перспективу для повышения уверенности у иностранцев, желающих изучать русский язык, в том, что это посильная задача, что, в свою очередь, означает потенциальный рост числа изучающих РКИ.

Цель статьи заключается в определении эффективности метода полного физического реагирования (ПФР) на формирование чувства языка у обучающихся и диагностирование уровня чувства языка у иностранных студентов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, включают: провести анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме развития чувства языка и использовании технологии TPR в обучении РКИ; изучить эффективность технологии TPR в развитии чувства языка у иностранных студентов, изучающих русский язык.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания содержания учебной технологии ПФР, синтез и обобщение для формулирования выводов исследования) и *прикладные* (методы измерения, наблюдения и сравнения для фиксации промежуточных и итоговых результатов работы в экспериментальной группе; метод диаграмм, позволяющий наглядно представить различия результатов контрольной и экспериментальной групп).

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые рассмотрена проблема развития чувства языка при обучении РКИ средством учебной технологии TPR как основной и единственной, применяемой на пропедевтическом уровне обучения русскому языку как иностранному.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в методологию педагогической науки через дополнение и конкретизацию конструкта «развитие чувства русского языка как иностранного», а также дополняет раздел лингводидактики, который занимается обучением иностранным языкам.

Практическая значимость состоит в использовании технологии TPR и ее воздействии на ход развития чувства языка у иностранных студентов и возможности масштабировать приемы данной технологии на курсы иностранных языков.

Определив актуальность, цель, задачи процесса развития чувства языка посредством технологии TPR, мы подошли к теоретическому обоснованию данных терминов. Целый ряд отечественных и зарубежных ученых рассматривает понятие чувства языка.

Беляев Б.В. характеризует его как совокупность ощущений, непосредственно отражающих связи и отношения, которые характерны для языка как сложной объективной системы средств взаимного общения людей [1, с. 58].

Зимняя И.А. определяет чувство языка как учет вероятности сочетания слов и правильность их использования в заданном контексте [5, с. 144].

В нашей работе мы опираемся на определение Беляева Б.В., поскольку оно затрагивает не только лексический аспект в контексте чувства языка, но язык как систему, поддающуюся этому чувству.

Многие исследователи (Е.Д. Божович, Ф.М. Березин, А.М. Шахнарович) чаще всего используют в своих работах понятия «языковое чутье», «чувство языка», «языковая интуиция» как синонимичные. И мы также не считаем необходимым их разграничивать в рамках нашего исследования.

Теперь рассмотрим метод TPR, поскольку мы уверены, что он является эффективным инструментом развития языкового чутья. Метод полного физического реагирования был разработан американским психологом Джеймсом Ашером в 70-х годах XX века на основе теории о двух полушариях мозга. Левое полушарие мозга отвечает за логику, и традиционные методики обучения иностранному языку активируют именно левое полушарие путем изучения грамматических правил, выучивания лексических единиц и т. д. Правое же полушарие отвечает за образное мышление, интуицию, творчество, и именно оно активируется при обучении иностранному языку по технологии ПФР. Д. Ашер также проводит аналогию между обучением по технологии ПФР и тем, как младенец научается родному языку [7]:

1. Развитие навыка слушания предшествует развитию навыка говорения.
2. Значительная часть реплик, обращенных к маленьким детям, представляет собой побуждение к действиям.
3. Младенцы не учат правила и списки слов – они учатся говорить, будучи в среде.

Тем самым TPR – это метод полного физического реагирования, который нацелен на восприятие и запоминание новых слов, фраз, лексических конструкций с помощью соответствующих действий.

Использование технологии ПФР при обучении РКИ до сих пор рассматривалось отечественными авторами лишь косвенным образом, в рамках анализа актуальных методик преподавания (Исроилова Ш.Э., Алленова И.В). Проблему развития чувства языка в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата наук подробно рассмотрела Лебедева О.А. Автор описывает вопрос формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов средством изучения истории русского языка и приводит результаты исследования, подтверждающие, что курс «История русского языка» является эффективным средством развития чувства языка у учащихся. Однако автор изучает вопрос развития чувства языка у студентов 3 курса филологического иностранного отделения НГПУ [6, с. 15], уровень владения русским языком у которых уже достаточно высокий. Мы же рассматриваем проблему развития чувства языка у иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, средством метода TPR.

Учебная технология TPR – полное физическое реагирование используется как основная и единственная на занятиях для начинающих изучать русский язык как иностранный. В течение трех месяцев (48 академических часов) слушатели курса не изучают русский язык в классическом понимании этого слова: не практикуют произношение, не проходят грамматические правила, не выписыват лексику, не читают учебные тексты и даже не произносят слова на изучаемом языке (кроме «здравствуйте», «спасибо», «пожалуйста», «до свидания»). Все 48 часов слушатели выполняют инструкции преподавателя на русском языке о том, что им нужно сделать: принести мяч, положить его под стул соседа, спрятаться за штору и так далее. Далее осуществляется постепенный переход к обучению по коммуникативной методике.

С целью выявления начального уровня развития чувства языка у иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, мы прибегли к разработке авторского тестирования. Нами было составлено тестирование «Русская матрешка», состоящее из трех блоков, в каждом из которых по 10 заданий, продемонстрировавшее определенный уровень развития чувства русского языка. В языковой школе Faust – Instituto de Lingua e Cultura были сформированы две группы студентов по 36 человек (каждая, в свою очередь, состояла из двух языковых групп по 12–14 человек) – экспериментальная и контрольная. Для примера приведем по одному заданию каждого блока.

I. Выберите подходящий перевод предложения (Choose the correct translation of the sentence).

Я не люблю пиццу в том итальянском ресторане, но очень люблю там пасту. (Ya ne lyublyu piccu v tom ital'yanskom restorane, no ochen' lyublyu pastu).

1) This tooth paste is very expensive, because it's imported from Italy.
2) I don't like pizza in that Italian restaurant, but I do like pasta there.
3) Italian pizza is very tasty, because only high quality products are used to make it.

II. Выберите правильный вариант (Choose the correct option):

1. Папа ушел в супермаркет час назад. (Papa ushol v supermarket chas nazad).
2. Супермаркет час папа назад ушел в. (Supermarket chas papa nazad ushol v).

III. Прочитайте диалог и ответьте на вопросы. (Read the dialogue and answer the questions).

А – Здравствуйте, мне нужно манго.	A – Zdravstvujte, mne nuzhno mango.
Б – Добрый вечер, египетское или тайское?	B – Dobryj vecher, egipetskoe ili tajskoe?
А – Не знаю, а какое посоветуете?	A – Ne znayu, a kakoe posovetuete?
Б – Я больше люблю тайское.	B – Ya bol'she lyublyu tajskoe.
А – Хорошо, сколько оно стоит?	A – Horosho, skol'ko ono stoit?
Б – 450 рублей за штуку.	B – 450 rublej za shtuku.
А – Я уже не очень хочу тайское манго, сколько стоит египетское?	A – Ya uzhe ne ochen' hochu tajskoe mango, skol'ko stoit egipetskoe?

1. What does A want to do?
a) To buy mango.
b) To sell mango.
c) To cook a pie with mango.

Ключ к тестированию включал следующие позиции: если студент отвечал правильно на 25–30 вопросов, то он демонстрировал высокий уровень чувства русского языка, если на 15–24 вопроса – средний уровень, а если на 1 и меньше – низкий уровень. В результате проведенного тестирования экспериментальная и контрольная группы студентов продемонстрировали схожие результаты. В экспериментальной группе низкий уровень развития чувства русского языка продемонстрировали 23 человека (63,8%), тогда как в контрольной группе этот результат составил на 2,8% ниже: 22 человека (61,1%). Показатели среднего уровня развития языкового чутья с разницей в 5,6% оказались в пользу контрольной группы: 13 человек (36,1%) – контрольная и 11 человек (30,5%) – экспериментальная. Что касается высокого уровня, то число студентов в контрольной группе, его продемонстрировавших, оказалось немного меньше (на 2,8%), чем в экспериментальной группе: 1 (2,8%) против 2 (5,6%). Визуально результаты можно продемонстрировать с помощью метода диаграмм (рис. 1).

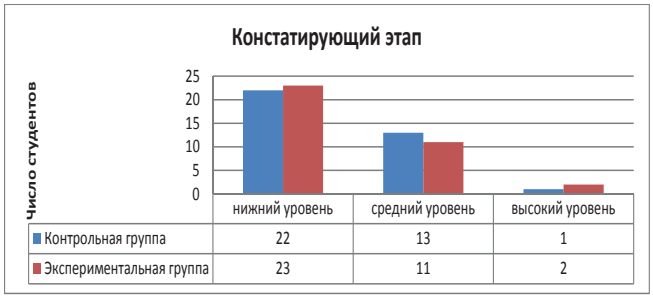


Рис. 1. Уровни развития чувства языка у иностранных студентов, начинающих изучать русский язык на констатирующем этапе, экспериментальная и контрольная группы

По прошествии 6 месяцев (96 учебных часов), из которых экспериментальная группа 3 месяца обучалась по методу TPR и 3 месяца – по коммуникативной методике, а контрольная группа – все 6 месяцев исключительно по коммуникативной методике, мы провели повторное тестирование. Результаты тестирования на формирующем этапе показали, что у экспериментальной группы произошло более активное развитие чувства языка, чем у контрольной. В контрольной группе на нижнем уровне развития чувства языка остались 8 студентов (22,2%), в экспериментальной же – только 3 студента (8,3%), разница составила 13,9% в пользу экспериментальной группы. Средний уровень развития чувства языка продемонстрировали на 8,4% больше студентов контрольной группы, чем студентов экспериментальной: 15 человек (41,7%) и 12 человек (33,3%) соответственно. И, наконец, высокий уровень показал 21 студент (58,3%) экспериментальной группы, что на 22,2% больше показателя контрольной группы: 13 человек, 36,1%.

Визуально результаты формирующего этапа представлены с помощью метода диаграмм (рис. 2).

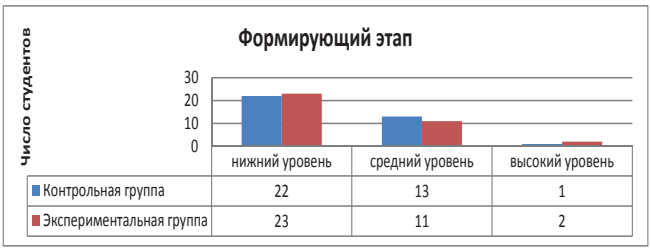


Рис. 2. Уровни развития чувства языка у иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, на формирующем этапе, экспериментальная и контрольная группы

Как показал теоретический анализ, чувство языка – это совокупность ощущений, непосредственно отражающих связи и отношения, которые характерны для языка как сложной объективной системы средств взаимного общения людей.

TPR – метод полного физического реагирования нацелен на восприятие и запоминание новых слов, фраз, лексических конструкций с помощью соответствующих действий.

Результаты проведённого исследования подтвердили эффективность метода полного физического реагирования в развитии чувства языка у иностранных студентов, изучающих русский язык. Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп показал, что студенты, начавшие свой путь в изучении русского языка как иностранного с обучения по методу TPR, демонстрировали более высокие показатели чувства языка.

Таким образом, метод полного физического реагирования может рассматриваться как эффективный инструмент для развития чувства языка и, следовательно, более успешного освоения русского языка как иностранного. Методические рекомендации, основанные на полученных данных, могут быть использованы для совершенствования программ РКИ на начальном пропедевтическом этапе обучения, когда развитие языковой интуиции играет ключевую роль.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
2. Березин Ф.М. *История лингвистических учений*. Москва, 1984.
3. Божович Е.Д. *Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования*. Москва – Воронеж, 2002.
4. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологический механизм чувства языка. *Вопросы психологии*. 1983; № 4: 137–142.
5. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1985.
6. Лебедева О.А. *Формирование чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучении истории русского языка*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010.
7. Шахнорович А.М. Проблемы формирования языковой способности. *Человеческий фактор. Язык и порождение речи*. Москва, 1991.
8. Asher James J. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos California: Sky Oaks Productions, Inc., 2009.
9. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language. *The way of learning*. 1984.

References

1. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
2. Berezin F.M. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva, 1984.
3. Bozhovich E.D. *Uchitelyu o yazykovoj kompetencii shkol'nika. Psihologo-pedagogicheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya*. Moskva – Voronezh, 2002.
4. Gohlerner M.M., Ejger G.V. Psihologicheskij mehanizm chuvstva yazyka. *Voprosy psihologii*. 1983; № 4: 137-142.
5. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1985.
6. Lebedeva O.A. *Formirovanie chuvstva yazyka u inostrannyh studentov-filologov pri izuchenii istorii russkogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
7. Shahnorovich A.M. Problemy formirovaniya yazykovoj sposobnosti. *Chelovecheskij faktor. Yazyk i porozhdenie rechi*. Moskva, 1991.
8. Asher James J. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos California: Sky Oaks Productions, Inc., 2009.
9. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language. *The way of learning*. 1984.

Статья поступила в редакцию 20.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-154-156

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OKulikova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF BUSINESS WRITING SKILLS IN ENGLISH IN THE PROCESS OF WORK WITH UNDERGRADUATE STUDENTS IN A FINANCIAL UNIVERSITY. The author of the article focuses on methods of working on the basics of business correspondence. The article analyzes the ways of practicing vocabulary and standard speech clichés appropriate in writing business letters. The work with undergraduate and graduate students is compared. Stages and methods of presentation of the material are listed, as well as the types of exercises that should be included in the course of practice of teaching the art of business correspondence. The author emphasizes that regulations of business correspondence determine the ethics of communication, which is manifested in the format and style of argumentation, ways of addressing and expressing requests, claims, refusals, complaints in a correct, restrained, polite tone, emphasizing the fact that etiquette means allow to achieve the communicative goal in the process of information exchange through business correspondence. The article concludes that the course on teaching the art of conducting business correspondence is included as a necessary component in the training program for students of financial and economic profile and serves as the basis for further development of the skills of the epistolary genre, and involves the acquisition of basic knowledge in economics, banking, financial management, and, accordingly, provides for the mastery of highly specialized knowledge in these subjects and financial and economic vocabulary.

Key words: **business English, skills of running business correspondence, higher education, non-linguistic higher education, skills and competencies, case-based technology, literacy**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OKulikova@fa.ru*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ В ВУЗЕ ФИНАНСОВОГО ПРОФИЛЯ

Автор статьи сосредотачивает внимание на методах работы над основами ведения деловой корреспонденции. В статье проведен анализ способов отработки лексики и стандартных речевых клише, уместных в написании деловых писем. Сопоставлена работа со студентами бакалавриата и магистратуры. Перечислены этапы и способы подачи материала, а также названы виды упражнений, которые целесообразно включать в курс практики обучения искусству деловой переписки. Автор подчеркивает, что регламент деловой переписки определяет этику общения, которая проявляется в формате и стиле аргументации, способах обращения и выражения просьб, претензий, отказов, жалоб в корректном, сдержанном, вежливом тоне, подчеркивая то, что этикетные средства позволяют добиться коммуникативной цели в процессе обмена информацией посредством ведения деловой переписки. В статье сделан вывод о том, что курс по обучению искусству ведения деловой переписки включен в качестве необходимого компонента в программу подготовки студентов финансово-экономического профиля и служит основой для дальнейшего развития навыков эпистолярного жанра и предполагает приобретение базовых знаний по экономике, банковскому делу, финансовому менеджменту и, соответственно, предусматривает овладение узкоспециализированными знаниями по данным предметам и финансово-экономической лексикой.

Ключевые слова: **деловой английский, навыки ведения деловой корреспонденции, высшая школа, неязыковой вуз, навыки и умения, кейсовые технологии, грамотность**

Навык общения посредством переписки востребован во всех областях, однако будущие специалисты в области экономики, финансов и банковского дела осознают данную необходимость с большей остротой, поскольку диапазон расположения фирм-партнеров широк, а дальность расстояния между офисами, включенными в сетку их деловых контактов, препятствует доставлению информации в должный короткий срок. Освоение этики и правил написания деловых писем требует времени. И это сопряжено не только с умением выдержать правильный тон и алгоритм ведения деловой переписки, порядок изложения информации на листе, но также с тем, что каждая область специализации, и тем более такая, как экономика и банковский сектор, требует умения оперировать специализированной лексикой.

В попытках улучшить и развить навыки общаться на иностранном языке студенты неизбежно сталкиваются с необходимостью совершенствовать сразу навыки владения разными аспектами иноязычной речи, поскольку безупречная устная речь основана на знаниях грамматических правил, а навык ведения письменной корреспонденции, в свою очередь, явно отражает уровень развития умений выстраивать речевые цепочки вербально. Иными словами, обмен информацией посредством устной речи представляет собой начальную ступень, которая в дальнейшем служит основой для формирования письменной речи, поскольку письменное выражение мыслей является продолжением вербального типа коммуникации и помогает выражать мысли на бумажном или электронном носителях.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что рассмотрение такого вопроса, как преподавание основ деловой корреспонденции, является непременной темой дискуссии преподавателей высшей школы в связи с тем, что подобный навык является гарантией успешного трудоустройства и продвижения по карьерной лестнице для выпускников вузов, потому что скорость передачи деловой информации возможна только в случае обмена информацией в форме деловых писем через электронные источники связи. И представители деловых кругов не обходятся без такого удобного средства общения, как электронная почта. Соответственно, для партнеров по бизнесу весьма существенным умением служит умение излагать свои мысли в форме коротких извещений, писем-оповещений, а также объёмных и исчерпывающих письменных посланий, а овладение данным навыком часто происходит в рамках обучения специальности в высшем учебном заведении.

Цель автора статьи заключается в попытке проанализировать трудности, возникающие у преподавателей высшей школы при обучении студентов составлению делового письма, и продемонстрировать методы и задания, которые оказываются эффективными и продуктивными для работы со студентами первого, второго и третьего курсов неязыкового вуза. Задачи, которые ставит автор:

– рассмотреть роль курса по обучению искусству ведения деловой корреспонденции в процессе профессиональной подготовки студентов финансово-экономического профиля;

– на основе опыта преподавания курса по обучению искусству ведения деловой корреспонденции представить задания, которые доказали свою эффективность.

Научная новизна прослеживается в сопоставлении опыта педагогов высшей школы, занимающихся вопросами преподавания деловой корреспонденции на первых курсах бакалавриата, и специалистов в области методики преподавания, обучающих студентов мастерству делового письма в магистратуре.

Теоретическая значимость работы заключается в использовании преемственности методов и подходов в практике преподавания правил ведения делового общения с партнерами и коллегами из мира бизнеса и финансов посредством писем делового характера.

Практическая значимость исследования заключается в сопоставлении опыта работы над отдельными аспектами делового письма преподавателей разных вузов, а также преподавателей, занимающихся подобной практикой совершенствования навыков письменного делового письма со студентами магистратуры.

Обучение деловому письму происходит постоянно, начиная с первого курса бакалавриата, но варьируется как формат писем, так и их характер и содержательная направленность. Если студенты первого курса экономических специальностей начинают овладевать навыками письма на материале резюме, сопроводительных писем, писем-жалоб, меморандумов и служебных записок, то на втором курсе они получают задания составить запрос, претензию, информационное письмо. В то время как третьекурсники овладевают навыком аргументированного высказывания через написание эссе и упражняют аналитические способности в процессе составления отчетов и писем-рекомендаций относительно успеха или неудач в деятельности некой вымышленной производственной компании.

Основы деловой корреспонденции и методы преподавания мастерства составления делового письма занимают умы ученых и преподавателей долгие годы. К данной проблеме обращались Ю.А. Абакумова, И.А. Бурова, П.В. Веселов, Л.К. Гейхман, И.Б. Горелова, Ю.М. Демин, Е.В. Купчик, И.Н. Кузнецов, В.А. Кудряев, Е.О. Панферова, О.В. Трофимова, В.В. Химик.

Ю.М. Демин разделил деловую корреспонденцию на три вида согласно ее функциональному назначению, среди которых они выделили официальные письма (просьбы, запросы, оферты, заказы, информационные, сопроводительные письма, уведомления), частные письма (приглашения, извинения, благодарственные, рекомендательные письма) и письменные сообщения в процессе ведения внутренней переписки [1, с. 36]. Ю.А. Абакумова подчеркивает важность четкого и лаконичного изложения, вежливого тона в деловых письмах, даже в ситуациях несогласия и отказа, называя эту технику «техникой перманентного отказа» [2, с. 57]. П.В. Веселов дает краткую характеристику устойчивых логических форм на языковом уровне, проводит параллель между понятиями «бланк» и «реквизит», выявляя их значение для унификации оформления документов [3, с. 22]. И.Б. Горелова выделяет такое понятие, как структура деловой корреспонденции, проводя различие между оглавлением и содержанием письма [4, с. 18]. Г.В. Бойчиук изучает проблему классификации жанров деловой корреспонденции [5, с. 4]. Б. Минто, рассматривая деловое письмо в контексте предпринимательской деятельности, говорит о том, что крайне важно не только обратить внимание на все важные компоненты и аспекты, но и сделать речь информативной [6, с. 12].

Тема деловой переписки злободневная. Множество преподавателей вузов, имея опыт в обучении деловому письму, все же сталкиваются с проблемами при ведении данного курса. Связано это с тем, что в группах смешанного уровня владения иностранным языком не все студенты способны грамотно выразить мысль на иностранном языке по причине недостаточной языковой грамотности, а также по причине отсутствия навыка на бумаге прослеживать и выстраивать причинно-следственную связь между происходящими действиями. Все это заметно в итоговых письменных работах студентов: в эссе, отчетах, письмах-жалобах, претензиях. Это отражается в неправильном подборе синонимов, неумении использовать термины и следовать принятой за эталон структуре письма, а также в неготовности выдерживать общепринятый стиль, показателями которого будут официальный тон, безличные формы выражения мысли и стандартные речевые клише, которые показывают вежливый и уважительный настрой со стороны составителя делового письма по отношению к адресату. Перечисленные характерные детали, типичные для делового письма, могут помочь в составлении деловых писем даже студентам с низким и средним уровнем владения иностранным языком, поскольку они позволят выстроить на письме канву нарративного изложения, способствующую последовательности изложения, соблюдению принципов вежливости, что является принципиально важным правилом, следование которому должно гарантировать уровень языковой грамотности, требуемой для правильного оформления деловой корреспонденции. Таковыми правилами являются использование фраз-приветствий, фраз благодарности и завершающих фраз с указанием должности и места работы отправителя, использование нужных фраз-клише, связующих фраз, необходимость соблюдать строгую последовательность повествования. Обязательным условием также будет упоминание темы письма. Однако возможность добиться успеха в том, чтобы студенты овладели всеми тонкостями и правилами оформления корреспонденции делового характера, зависит от базового умения использовать иностранный язык. Соот-

ветственно, практика тренировки студентов с целью овладения данным аспектом владения иноязычной речи потребует прохождения ряда грамматических упражнений на употребление активного и пассивного залогов, заучивание экономических терминов, а также глагольных форм, уместных в деловой беседе или при обсуждении финансовых и деловых контрактов. Все это свидетельствует о том, что курс по обучению деловому письму неотрывно связан с курсом по совершенствованию уровня владения лексико-грамматическими навыками студентов неязыковых вузов.

Диапазон деловых писем очень широк, и программой высшего учебного заведения предусмотрен отбор видов деловой корреспонденции, предлагаемых для отработки студентам первого, второго и третьего курсов. Отбор обусловлен объемом лексических единиц, тематикой основного курса, степенью готовности студентов выстраивать аналитические умозаключения. Соответственно, на первых курсах обучения студентам предлагают освоить написание резюме, сопроводительного письма, то есть тех видов деловой корреспонденции, которые предполагают перечисление фактического материала, биографического материала в краткой форме односложных предложений или коротких словосочетаний, то есть видов письма, не требующих серьезного аналитического навыка. Далее, становясь курсом старше, с переходом на второй год обучения, студенты овладевают мастерством составления писем-запросов и писем-жалоб, которые уже позволяют студентам продемонстрировать умение употреблять профессиональную лексику. Регламент деловой переписки определяет этику общения, которая проявляется в формате и стиле аргументации, способах обращения и выражения просьб, претензий, отказов, жалоб в корректном, сдержанном, вежливом ключе. Этикетные средства, во-первых, позволяют добиться коммуникативной цели, во-вторых, помогают сохранить партнерские отношения, укрепить их, если правила этикета соблюдены. Средства этикета, обязательные и утвержденные для составления делового письма, показывают уровень культуры составителя. Одним из показателей умения составлять деловое письмо с учетом принятых норм вежливости является обращение, которое употребляет автор письма и тем самым показывает свою осведомленность о сфере деятельности, должностном ранге адресата. По мнению некоторых преподавателей, на первом этапе обучения основам деловой корреспонденции, то есть на первых порах постижения искусства составления деловых писем, наибольшей трудностью для студентов является овладение официально-деловым стилем речи, которому свойственны определенные языковые клише, устойчивые сочетания и сложные безличные речевые структуры [7, с. 3]. С целью преодоления этой трудности специалистами в педагогической области предложены разного рода упражнения, начиная от простого заучивания фраз-клише с последующей подстановкой их в текст письма, упражнений на множественный выбор, при котором также дан фрагмент письма, до более сложных заданий, предлагающих сформулировать собственный текст письма и включить положенные речевые клише, подтверждая знание речевого этикета. Помимо этого, преподаватели считают плодотворным и эффективным приемом прорабатывать со студентами логико-смысловую структуру письма. Основываясь на том, что при составлении деловых писем изложение текста письма происходит не произвольно, а согласно определенному плану, работа со студентами должна включать составление подобного плана с целью выявления последовательности изложения информации и закрепления навыков применения этого алгоритма изложения. К заданиям, направленным на закрепление навыков составления деловых писем, относятся следующие: просьба написать деловое письмо по образцу, написать письмо согласно заранее сформулированному сценарию действий в вымышленной компании, исправить ошибки в готовом письме или подставить уместные согласно контексту лексические единицы, восстановить правильную последовательность текста, а также написать текст письма, используя синонимичные предложенным в письме выражения. Материалы, опубликованные по данной проблематике, подтверждают приемлемость и эффективность подобной методики обучения письменному деловому общению в рамках курса иностранного языка в высшем учебном заведении нелингвистического профиля. Для того чтобы увлечь студентов и приблизить ситуацию, в которой студент может столкнуться с написанием того или иного делового письма, задание составить деловое письмо можно включить завершающим компонентом в работу над кейсом. Кейс является достаточно продуктивным методом отработки профессиональной коммуникации и позволяет окунуться в ситуацию, которая максимально приближена к реальной. Представленный в материале кейса отрывок для чтения и лексический материал для монологовых заданий дают лексическую базу, которая поможет студентам найти идеи для составления делового письма.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что курс по обучению искусству ведения деловой корреспонденции входит как необходимая составляющая в программу подготовки студентов финансово-экономического профиля. Данный курс является основой для дальнейшей отработки навыков эпистолярного жанра и предполагает получение базовых знаний по экономике, банкингу, финансовому менеджменту и, соответственно, предусматривает овладение узкоспециализированными знаниями по этим предметам и финансово-экономической лексикой. Все это подготавливает студентов к тому, чтобы, исходя из профессиональной знаниевой базы, найти способы сформулировать доводы и обоснования при анализе проблемы, для решения которой создают и оформляют деловое письмо.

В процессе преподавания курса по обучению искусству ведения деловой корреспонденции доказали свою эффективность задания, направленные на закрепление навыков составления деловых писем: просьба написать деловое письмо по образцу, написать письмо согласно заранее сформулированному сценарию действий в вымышленной компании, исправить ошибки в готовом письме или подставить уместные согласно контексту лексические единицы, восстановить правильную последовательность текста, а также написать текст письма, используя синонимичные предложенным в письме выражения и др.

Цель исследования и соответствующие задачи были выполнены. В результате исследования показано, что сопоставление опыта педагогов высшей школы, занимающихся вопросами преподавания деловой корреспонденции, и специалистов в области методики преподавания студентам мастерства делового письма действительно представляет собой научную новизну.

Статья является особо ценной для работы со студентами-бакалаврами в вузах финансового профиля.

Библиографический список

1. Демин Ю.М. *Современное деловое письмо*. Москва, 2004.
2. Абакумова Ю.А. *Деловое общение*: учебное пособие. Ярославль, 2008.
3. Веселов П.В. *Аксиомы делового письма: культура делового общения и официальной переписки*. Москва, 1993.
4. Горелова И.Б. *Деловое письмо*: учебное пособие. Иваново, 2010.
5. Бойчиук Г.В. К проблеме классификации жанров деловых писем в русском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; Ч. 2, № 4-2 (82): 309–314.
6. Минто Б. *Принцип пирамиды Минто: золотые правила мышления, делового письма и устных выступлений*. Перевод с английского И. и Ю. Юрчик. Москва, 2012.
7. Панферова Е.Ю. Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2 (2): 3
8. Антонова И.Б. *Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию в неязыковом вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1994.
9. Иванова О.В., Мороз И.Н. Особенности обучения иностранному языку в курсе магистерской подготовки неязыкового профиля. *Вестник Российского нового университета*. 2014; Выпуск 1: 117–119.
10. Калинычева Е.В., Куликова О.О., Южакова Н.Е. Развитие навыков письменного делового общения как элемент повышения коммуникативной компетенции студентов-экономистов. *Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования*: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2012: 214–220.
11. Степанова М.М. Обучение деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического вуза. *Деловой иностранный язык*: сборник материалов XXXIX Международной филологической конференции. Санкт-Петербург, 2010: 51–54.

References

1. Demin Yu.M. *Sovremennoe delovoe pis'mo*. Moskva, 2004.
2. Abakumova Yu.A. *Delovoe obschenie*: uchebnoe posobie. Yaroslavl', 2008.
3. Veselov P.V. *Aksiomy delovogo pis'ma: kul'tura delovogo obscheniya i oficial'noj perepiski*. Moskva, 1993.
4. Gorelova I.B. *Delovoe pis'mo*: uchebnoe posobie. Ivanovo, 2010.
5. Bojchiuk G.V. K probleme klassifikacii zhanrov delovyh pisem v russkom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; Ch. 2, № 4-2 (82): 309-314.
6. Minto B. *Princip piramidy Minto: zolotye pravila myshleniya, delovogo pis'ma i ustnyh vystuplenij*. Perevod s anglijskogo I. i Yu. Yurchik. Moskva, 2012.
7. Panferova E.Yu. Obuchenie delovomu pis'mu na inostrannom yazyke v magistrature neyazykovogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2 (2): 3
8. Antonova I.B. *Metodicheskaya `effektivnost' ispol'zovaniya pis'ma kak sredstva obucheniya argumentirovaniyu v neyazykovom vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
9. Ivanova O.V., Moroz I.N. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku v kurse magisterskoj podgotovki neyazykovogo profilya. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta*. 2014; Vypusk 1: 117-119.
10. Kalinycheva E.V., Kulikova O.O., Yuzhakova N.E. Razvitie navykov pis'mennogo delovogo obscheniya kak `element povysheniya kommunikativnoj kompetencii studentov-`ekonomistov. *Sovremennye modeli v prepodavanii yazykov i kul'tur v kontekste menedzhmenta kachestva obrazovaniya*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2012: 214-220.
11. Stepanova M.M. Obuchenie delovomu anglijskomu yazyku v magistrature nelingvisticheskogo vuza. *Delovoj inostrannyj yazyk*: sbornik materialov XXXIX Mezhdunarodnoj filologicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2010: 51-54.

Статья поступила в редакцию 02.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-157-159

***Magomeddibirova Z.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
***Rasulova P.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Patia_979@mail.ru*

SUBSTANTIATION OF THE NEED TO PREPARE THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO DEVELOP A SUBJECTIVE POSITION IN A JUNIOR SCHOOLCHILD. The article deals with a problem of developing a subjective position of younger schoolchildren towards their own educational activities. Based on an empirical study involving 128 primary school students, patterns of independence and initiative as key components of a subjective position have been identified. The author substantiates the transformation of relations in the "teacher-student" system from object-subject to subject-subject in the context of modern educational standards and digitalization of the educational space. The article analyzes the current requirements for the professional competence of a primary education teacher, including knowledge of information and communication technologies and innovative teaching methods aimed at the holistic personal and semantic development of students. The importance of the formation of professional and personal qualities of future primary school teachers is emphasized even at the stage of university training, which ensures their readiness for the effective development of the subjective position of younger students in the educational process.

Key words: **primary school, student, primary school age, subject position, educational activity, educational process, teacher, primary education**

***З.А Магомеддибирова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mal: zulpat12@mail.ru*
***П.А Расулова,** канд. пед. наук., доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Patia_979@mail.ru*

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема формирования субъектной позиции младших школьников к собственной учебной деятельности. Обосновывается трансформация отношений в системе «учитель – ученик» с объектно-субъектных на субъект-субъектные в контексте современных образовательных стандартов и цифровизации образовательного пространства. Анализируются актуальные требования к профессиональной компетентности педагога начального образования, включающие владение информационно-коммуникативными технологиями и инновационными методами обучения, направленными на целостное личностно-смысловое развитие обучающихся. Подчеркивается значимость формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей начальных классов еще на этапе вузовской подготовки, что обеспечивает их готовность к эффективному развитию субъектной позиции младших школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: **начальная школа, школьник, младший школьный возраст, субъектная позиция, учебная деятельность, образовательный процесс, педагог, начальное образование**

Актуальность темы исследования. В условиях реализации обновлённого Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и цифровой трансформации образования профессиональная деятельность учителя начальных классов ориентирована на создание личностно развивающей образовательной среды, интегрирующей цифровые инструменты, индивидуализацию обучения и формирование у младших школьников ключевых навыков XXI века: критического мышления, эмоционального интеллекта и саморегуляции. Современные изменения обусловлены тремя основными факторами: цифровизацией, требованиями обновлённого стандарта и необходимостью применения полипарадигмальных подходов. Это привело к тому, что настало время для выработки и апробации в общеобразовательной школе практических механизмов реализации положений новой личностно ориентированной парадигмы, направленной на выработку субъектной позиции у обучаемых, начиная с младших школьников [1–7].

Между тем активно внедряемая цифровизация образования должна способствовать данному процессу. В то же время цифровизация образования, выраженная во внедрении AI-платформ («СберКласс», Учи.ру, «Цифры»), VR-симуляторов и гибридных форматов обучения (используемых 78% школ по данным Минпросвещения РФ на 2024 г.), требует от педагога владения цифровыми компетенциями и навыками проектирования уроков с балансом аналоговых и технологичных методов. Обновлённый ФГОС НОО акцентирует внимание на персонификации обучения, развитии гибких навыков через междисциплинарные проекты (например, экологическое воспитание в рамках «Окружающего мира» или задания по финансовой грамотности в математике) и интеграции воспитательных задач в учебный процесс. Согласно исследованиям Л.Б. Исаевой [4] и В.А. Покладовой [7], эффективность педагогической деятельности сегодня определяется синтезом традиционных и инновационных методик, включая адаптацию заданий под индивидуальные потребности учеников, развитие субъектности через постановку учебных целей и рефлексию (метод портфолио), а также формирование эмоционально-ценностного отношения к познанию с помощью арт-педагогики и игрофикации.

Указанные тенденции – от цифровизации до акцента на гибкие навыки – подчеркивают, что ключевым результатом модернизации начального образования становится не просто усвоение знаний, а формирование субъектной позиции ученика как активного участника образовательного процесса. Однако требуются исследования в данном направлении, так как наблюдения за образовательным процессом позволяют констатировать, что цели модернизации пока до конца не реализованы и субъектная позиция учащихся во многом носит декларативный характер.

Цель данной работы сфокусирована на проведении пилотажного исследования, направленного на обоснование необходимости осуществления специальной подготовки будущих учителей, ориентированной на развитие готовности к формированию субъектной позиции младших школьников.

Задачи: 1) определение сущности и содержания понятия готовность учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников; 2) проведение пилотажного исследования, направленного на изучение готовности к формированию субъектной позиции школьников учителей образовательных учреждений; 3) определение направлений профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников.

Научная новизна работы заключается в том, что раскрыты особенности формирования субъектной позиции младших школьников в образовательном процессе, проанализированы уровни развития субъектности школьников; обоснована необходимость организации специальной подготовки будущих учителей начальных классов к развитию готовности формирования субъектной позиции младших школьников.

Теоретическая значимость статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости подготовки педагогов начального образования к использованию личностно развивающих методик, сочетая технологическую грамотность с гуманистическим подходом, создавая среду, где цифровые инструменты и субъект-субъектное взаимодействие взаимно усиливают друг друга.

Практическая значимость полученных результатов исследования определяется получением наглядных результатов, детерминирующих необходимость организации специальной подготовки будущих учителей начальных классов к развитию готовности формирования субъектной позиции младших школьников, так как диагностика действующих учителей выявила их неготовность к данному процессу.

Как отмечают Е.А. Ведешкина, Э.А. Рамазанова, Р.Г. Парванян [2], субъектная позиция младшего школьника ориентирована на такую форму учебной активности, в рамках которой он выступает как активно действующий участник образовательного процесса, для которого характерны следующие ведущие признаки:

– сформированная устойчивая внутренняя мотивация к познавательной деятельности;

– сформированная инициативность к познавательной деятельности;

– сформированная способность осознанно планировать и регулировать свои действия, осуществлять анализ собственной учебной деятельности и умение давать адекватную оценку ее результативности.

В качестве дополнения отметим, что в целом мы согласны с подобным определением субъектной позиции ученика, однако считаем, что данная позиция может быть достигнута в лучшем случае к концу обучения на начальной ступени образования, к тому же только у наиболее успевающих и способных учащихся. Рискнём даже сделать вывод, исходя из собственных наблюдений, что большая часть учащихся сможет сформировать субъектную позицию лишь к старшей ступени, при условии, что она будет активно формироваться учителями и для этого будут созданы все условия.

Но мы считаем, что всё равно выделение определения субъектной позиции младшего школьника – необходимое условие того, что учителя, зная это определение, будут придерживаться выделенных признаков и прилагать усилия для их формирования у учащихся.

Далее проанализируем, каким образом формируется субъектность школьников во время обучения в общеобразовательной школе. В этой связи интересен подход исследователя Ю.А. Артемьевой [3], которая выделила так называемую иерархию развития субъектности, разделив ее на 5 основных уровней (табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития субъектности школьников

Уровень развития субъектности	Его характеристика
1 уровень	– активность субъекта в различных видах виде деятельности; – самостоятельность в принятии решения; – саморегуляция собственной деятельности
2 уровень	– проявление инициативы к различным новым формам деятельности посредством диалогового общения и речевой культуры
3 уровень	– формирование умения предвидеть последствий собственных действий; – способность ориентироваться и соотносить собственные действия с общей ситуацией, в которой они осуществляются
4 уровень	– самопознание внутренних психических процессов через самооценку, рефлексию осуществленных действий; – способность к самоопределению личности
5 уровень	– умение прогнозировать свои действия; – умение строить планы собственного будущего; – разрешать свои проблемы; – нести ответственность за свои поступки

Мы считаем, что каждый современный учитель начальных классов должен быть готов к формированию субъектной позиции младшего школьника.

При этом готовность учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников будет рассматриваться нами как интегративное образование личности учителя, включающее знание сущности понятия «субъективная позиция»; владение технологиями её формирования; осознание необходимости осуществлять образовательный процесс в русле личностно ориентированной образовательной парадигмы, создавая для этого необходимые условия (демократический стиль управления; умение создавать на уроках фасилитационную развивающую среду; реализация образовательных технологий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся).

Экспериментально-исследовательская работа, осуществлявшаяся в хронологическом диапазоне 2023–2024 гг. на базе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», структурировалась посредством проведенного трехэтапного исследования.

Первичный этап характеризовался реализацией теоретико-методологического анализа научных источников, а также определением понятийно-категориального аппарата исследуемой проблематики.

Второй этап исследования подразумевал проведение пилотажного исследования уровня сформированности субъектной позиции школьников и пилотажного исследования готовности учителей к формированию субъектной позиции младших школьников.

Третий этап (финальный) исследовательской деятельности отличался многомерным обоснованием совокупности педагогических условий, детерминирующих развитие субъектной позиции учащихся младшего школьного возраста в учебной деятельности, предполагающих актуализацию личностно развивающих ситуационных комплексов, стимулирующих смыслопоисковую активность и автономные образовательные действия младших школьников.

Проведенное исследование выявило и теоретически обосновало недостаточное использование педагогами начальной школы личностно развивающих методик, направленных на проектирование ситуаций развития в образовательном процессе. Центральное место среди таких методик занимает формирование у младших школьников осознанного присвоения учебной деятельности, которое реализуется через диалоговое взаимодействие учителя и ученика, основанное на принципах равноправного сотрудничества.

Рассматриваемая педагогическая практика реализуется посредством следующих методических стратегий:

1. Внедрение проблемно ориентированных учебных ситуаций, направленных на формирование у обучающихся навыков критического анализа и самостоятельного поиска решений. Данный подход предполагает моделирование педагогом кейсов, актуальных для повседневного опыта учащихся, что способствует развитию функциональной грамотности.

2. Интеграция нового знания с субъектным опытом учащихся через соотнесение учебного материала с индивидуальными когнитивными схемами, ценностными установками и эмпирическим багажом младших школьников. Например, изучение естественнонаучных явлений сопровождается апелляцией к личным наблюдениям детей за окружающей средой.

3. Применение рефлексивных методов оценки, включающих:

– самоанализ учебных достижений (ведение портфолио, фиксация прогресса в «дневниках роста»);

– интерактивные формы обратной связи (взаимооценка в малых группах, дискуссии по критериям успешности задания).

4. Конструирование открытых учебных задач, где знание преподносится в незавершенной форме, требующей от учащихся эвристического поиска. Пример: постановка вопросов исследовательского характера («Какие факторы влияют на скорость таяния льда?») вместо предоставления готовых алгоритмов.

5. Формирование навыков целеполагания через делегирование учащимся права определять этапы и инструменты образовательной деятельности (например, выбор формата презентации проекта или распределение времени на выполнение заданий в рамках учебного дня) [6].

В рамках исследования был проанализирован педагогический опыт создания условий, способствующих развитию познавательной инициативы и учебной мотивации младших школьников.

В результате диагностического обследования 40 педагогов начальной ступени образования ряда школ г. Махачкалы, которые являются базами практик ДГПУ им. Р. Гамзатова, были получены следующие результаты:

– доминирование в профессиональной деятельности учителей ориентации на знаниево-центрированную парадигму и традиционные методы преподавания и авторитарный стиль управления школьниками (69%);

– при этом ориентированы на личностно ориентированную парадигму 31% учителей.

Так же было выявлено: наличие существенных затруднений в диагностировании готовности младших школьников к осмыслению и интериоризации учебного материала (20%); недостаточная эффективность в создании фасилитирующей психологической атмосферы, обеспечивающей позитивную динамику субъектного развития обучающихся (40%); недостаточное владение прогрессивными технологиями преподавания, способствующими формированию субъектной позиции у младших школьников (более 50% от числа опрошенных).

Общая сумма% не равна 100%, так как рассматривались отдельные признаки такого интеграционного понятия, как готовность учителей к формированию субъектной позиции младших школьников.

В рамках изучения субъектной позиции младших школьников к собственной учебной деятельности нами определено, что ключевым компонентом выступает проявление самостоятельности и инициативности в учебном процессе. Для диагностики данного компонента применялся комплекс методов, включающий наблюдение, беседу и экспертную оценку педагогом. Основные направления оценивания охватывали познавательную активность и инициативность обучающихся на занятиях, их готовность к обращению за помощью к преподавателю или сверстникам, а также владение универсальными учебными действиями при выполнении заданий.

Экспериментальную выборку составили 128 младших школьников, которые по результатам диагностики были дифференцированы на три группы по уровням согласно степени проявления изучаемого компонента: низкий, средний, высокий.

Данная градация обусловлена характером обращения учащихся за помощью при решении учебных задач и способностью самостоятельно осуществлять учебные и смыслопоисковые действия по собственной инициативе в ходе решения учебных заданий.

Анализ полученных диагностических данных выявил степень самостоятельности и инициативности среди младших школьников исследуемой выборки: высокий уровень отсутствует, средний уровень у 58%, низкий – у 42%.

В ходе исследования установлена корреляционная связь между степенью проявления познавательной самостоятельности обучающихся и их учебной успеваемостью, что подтверждает значимость рассматриваемого компонента субъектной позиции для эффективности образовательного процесса в младшем школьном возрасте. Следовательно, основная сложность в формировании у младших школьников субъектной позиции к учебной деятельности связана с двумя факторами: многообразием педагогических подходов, стимулирующих познавательную активность, но не всегда учитывающих индивидуальные особенности детей, и дефицитом у учителей инструментов, позволяющих системно развивать самостоятельность и инициативу учащихся в рамках урока. В этой связи обоснована необходимость специальной профессиональной подготовки будущего учителя начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника. Мы представляем, что этот процесс должен быть направлен на:

– формирование осведомлённости студентов о сущности и содержании субъектной позиции младшего школьника, уровней её организации и постепенного усложнения в процессе обучения школьника;

– формирование знаний и практических умений реализовывать в образовательном процессе современные технологии, в том числе цифровые, которые способствуют эффективному формированию субъектной позиции школьников, начиная с начальных классов;

– создание условий в рамках педагогической практики для отработки навыков формирования субъектной позиции школьников за счёт реализации цифровых и других активных технологий, создания особой фасилитирующей среды.

Таким образом, современный педагог начальной школы должен сочетать технологическую грамотность с гуманистическим подходом, создавая среду, где цифровые инструменты и субъект-субъектное взаимодействие взаимно усиливают друг друга. Такой синтез обеспечивает не только усвоение знаний, но и развитие личностной позиции ученика как активного участника образовательного процесса. Как показало проведённое пилотажное исследование, большинство учителей пока не соответствуют вышеназванным характеристика. В этой связи необходимо обеспечить подготовку нового поколения учителей со сформированной готовностью к формированию субъектной позиции младшего школьника.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в условиях динамично трансформирующейся образовательной парадигмы к педагогу начального образования предъявляется комплекс требований, основанных на обновленных общих и профессиональных компетенциях, среди которых особую значимость приобретает готовность к непрерывному профессионально-творческому становлению и саморазвитию. Под готовностью учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников мы понимаем интегративное образование личности учителя, включающее знание сущности понятия «субъективная позиция»; владение технологиями её формирования; осознание необходимости осуществлять образовательный процесс в русле личностно ориентированной образовательной парадигмы, создавая для этого необходимые условия (демократический стиль управления; умение создавать на уроках фасилитационную развивающую среду; реализация образовательных технологий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся).

Пилотажное исследование, включающее диагностику учителей и учащихся начальных классов, показало, что никто из учащихся не имеет высокого уровня субъектной позиции. Большинство продиагностированных учителей (69%) продолжает осуществлять педагогическую деятельность в контексте знаниево-центрированной парадигмы, которая не способствует формированию у школьников субъектной позиции.

В этой связи была обоснована необходимость специальной профессиональной подготовки будущего учителя начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника, которая должна быть направлена на: формирование осведомлённости студентов о сущности и содержании субъектной позиции младшего школьника; уровней её организации и постепенного усложнения в процессе обучения школьника; формирование знаний и практических умений реализовывать в образовательном процессе современные технологии, в том числе цифровые, которые способствуют эффективному формированию субъектной позиции школьников, начиная с начальных классов; создание условий в рамках педагогической практики для отработки навыков формирования субъектной позиции школьников за счёт реализации цифровых и других активных технологий, создания особой фасилитирующей среды.

В данном контексте особую значимость в системе высшего образования приобретает формирование профессионально-личностного потенциала будущего педагога начального образования, включающего диагностические умения своевременного выявления способностей и талантов воспитанников, компетентность в реализации индивидуальных образовательных траекторий для одаренных детей, мастерство формирования у обучающихся навыков целеполагания на уроке, а также способность организации самостоятельной познавательной деятельности школьников в интересах развития их субъектной позиции в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Белова Т.В. К проблеме методической подготовки с учетом требований образовательного стандарта ФГОС НОО. *Педагогика и психология*. 2019; Т. 5, № 4: 66–69.
2. Ведешкина Е.А., Рамазанова Э.А., Парванян Р.Г. Субъектная позиция младшего школьника как предмет педагогического анализа. *Международный студенческий научный вестник*. 2015; № 5-4. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13952
3. Артемьева Ю.А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процесс предпрофильной подготовки. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 8: 121–123.
4. Исаева Л.Б. Современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 2: 84–87.
5. Магомеддибирова З.А., Магомадова Э.Ю. Проблемы личностно-профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. *Учитель создает нацию*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Грозный: ЧГПУ, 2019: 367–371.
6. Магомеддибирова З.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (34): 134–136.
7. Покладова В.А. Современные требования к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов. *Мир науки, культуры. Образования*. 2016; № 6 (61): 28–29.

References

1. Belova T.V. K probleme metodicheskoj podgotovki s uchetom trebovanij obrazovatel'nogo standarta FGOS NOO. *Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 5, № 4: 66-69.
2. Vedeshkina E.A., Ramazanova `E.A., Parvanyan R.G. Sub`ektnaya poziciya mladshego shkol'nika kak predmet pedagogicheskogo analiza. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5-4. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13952
3. Artem'eva Yu.A. Model' formirovaniya sub`ektnoj pozicii starsheklassnikov v process predprofil'noj podgotovki. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 8: 121-123.
4. Isaeva L.B. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke uchitelya nachal'nyh klassov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 2: 84-87.
5. Magomeddibirova Z.A., Magomadova `E.Yu. Problemy lichnostno-professional'noj podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov. *Uchitel' sozdaet naciyu*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Groznyj: ChGPU, 2019: 367-371.
6. Magomeddibirova Z.A. Puti formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v processe ih podgotovki *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (34): 134-136.
7. Pokladova V.A. Sovremennye trebovaniya k professional'no-lichnostnym kachestvam uchitelya nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury. Obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 28-29.

Статья поступила в редакцию 14.03.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-159-162

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EManahova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED WRITING SKILLS WITH ECONOMISTS-TO-BE IN TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE AS A DEMANDED COMPONENT OF HIGHER EDUCATION. The article is devoted to issues of forming such competences as professionally oriented writing in a foreign language when teaching students of economic specialties. The main functions of academic writing in a foreign language are revealed on the basis of the analysis of methodological literature and expert survey. Based on the forming experiment the demanded skills and abilities that are necessary for competent composition of written works within specialisation are described; the results of the process of teaching professionally-oriented writing are shown; an example of a writing task for students who are involved in studying Management is given. The conclusion presents recommendations for development of professionally oriented writing skills of undergraduate students. The author concludes that students should have the opportunity to practice various forms and functions of writing and, within the framework of these learning tasks, develop skills related to the creation of a written product (supervisor's report or management assignment report, business letter, memo, claim, demand, etc.). Tasks should be designed in such a way that their implementation includes a full-fledged process of planning, organizing, creating and revising the written material.

Key words: **foreign language training, specialty language, managers, academic writing, higher education**

Е.Б. Манахова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ВОСТРЕБОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТА

В статье рассматриваются вопросы формирования таких компетенций, как профессионально ориентированное письмо на иностранном языке при обучении студентов экономических специальностей. На основе анализа методической литературы и опроса экспертов выявлены основные функции академического письма на иностранном языке. На примере формирующего эксперимента описаны востребованные умения и навыки, необходимые для грамот-

ного составления письменных работ в рамках специализации. Показаны результаты процесса обучения профессионально ориентированному письму, дан пример письменного задания для студентов по направлению подготовки «Менеджмент». В заключении представлены рекомендации по развитию навыков профессионально ориентированной письменной речи студентов бакалавриата. Автор делает вывод о том, что студенты должны иметь возможность практиковаться в различных формах и функциях письма и в рамках этих учебных заданий развивать навыки, связанные с созданием письменного продукта (отчета руководителя или отчета по заданию руководства, делового письма, служебной записки, претензии, требования и т. д.). Задания должны быть составлены таким образом, чтобы их выполнение включало в себя полноценный процесс планирования, организации, создания и пересмотра написанного материала.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, язык специальности, менеджеры, академическое письмо, высшее образование**

Изучение иностранного языка было и остается востребованной дисциплиной в учебном плане любого высшего учебного заведения России. Сложно говорить о высоком профессионализме специалиста любой сферы деятельности, если он или она не владеет хотя бы одним иностранным языком, ведь все новинки в области науки и современных технологий (особенно если они затрагивают профессиональные сферы деятельности человека) публикуются, как правило, на иностранных языках. Безусловно, можно ждать, когда описание экспериментов, ноу-хау, инновационных разработок будут переведены на родной (в нашем случае русский) язык. Но реагирование на появление новых знаний в сфере выбранной профессии и их внедрение в практику будет намного быстрее и продуктивнее, если человек сам, без посторонней помощи может отслеживать этот поток информации.

Как известно, при обучении иностранному языку важно развивать и совершенствовать все виды речевой деятельности. Основными из них являются аудирование, чтение, говорение и письмо. Каждый из данных видов включает в себя языковые аспекты, такие как грамматика, лексика, произношение и дискурс. По праву считается, что у российских студентов аудирование, говорение и письмо – самые сложные в плане развития речевые навыки. Это подчеркивают в личных беседах и обучаемые в Финансовом университете, особенно те, чей уровень владения иностранным языком довольно низкий. К сожалению, в неязыковых высших учебных заведениях мало внимания уделяется письменной речи, о чем свидетельствуют исследования педагогов-практиков [1], современных ученых [2]. Однако в процессе профессиональной деятельности экономистов письменная речь будет востребована, особенно если выпускник начинает свой трудовой путь в компании, активно сотрудничающей с иностранными партнерами. Об этом свидетельствуют опросы студентов, которые совмещают учебу в магистратуре и практическую деятельность в компаниях с иностранными стейкхолдерами [3]. Письменные отчеты, деловая переписка, служебные записки – все это требует знаний и умений правильного оформления речи в ходе коммуникации. Данное противоречие (с одной стороны, востребованность навыков письма на иностранном языке, с другой стороны, довольно слабая подготовка специалиста, владеющего письменной речью в достаточной мере для решения производственных задач) определяет актуальность статьи, в которой будут рассмотрены особенности обучения языку специальности в бакалавриате по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, профили «Финансовый менеджмент», «Управление бизнесом», «Управление продуктом» (на основе формирующего эксперимента в одном из ведущих вузов Москвы – Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации). Вклад автора в данный формирующий эксперимент заключается в подготовке материалов для его проведения, обработке полученных данных, составлении рекомендаций для использования на других факультетах данного университета.

Цель данной статьи – рассмотреть специфику подготовки студентов бакалавриата в области академического профессионально ориентированного письма.

Задачи по достижению поставленной цели можно разделить на три части:

– теоретическая подготовка включает с себя анализ как педагогической литературы, так и опыта работы со студентами Финансового университета на разных факультетах;

– практическая подготовка основана на проведении формирующего эксперимента по активизации навыков письменной речи среди студентов 3 курса бакалавриата высшей школы менеджмента того же университета;

– оформление выводов и рекомендаций на основе полученных результатов.

Научная новизна проведенного исследования состоит в выявлении особенностей подготовительной стадии при обучении бакалавров академическому профессионально ориентированному письму на иностранном языке.

Теоретическая значимость статьи заключается в описании основных функций академического письма в ходе иноязычной подготовки студентов бакалавриата.

Практическая значимость отражается в перечне соответствующих методик и рекомендаций, предусматривающих широкое применение в ходе обучения языку специальности (на примере обучения студентов экономических специальностей).

Любой формирующий эксперимент следует начинать с постановки главного вопроса, на который нужно найти ответ. Первый и самый главный вопрос в этой связи: зачем студентам высшего учебного заведения, изучающим иностранный язык в профессиональной сфере, нужно уметь грамотно и правильно писать? Прежде всего, студентам необходимо улучшать общий уровень языка. Через письменную работу, осознанное отношение к своему речевому высказыванию добиться этой цели можно намного быстрее, а результат будет более продуктивным [4]. Во-вторых, письменная речь помогает демонстрировать и оценивать интеллектуальные способности обучаемых, уровень сформированности их языковых компетенций [5]. В этом случае возрастает самооценка студента, отражаются его достижения и недостатки в плане общего развития, обнаруживаются окна роста для развития интеллектуальных способностей, формируется навык самомотивации к обучению. В-третьих, письмо помогает развивать когнитивные навыки, которые будут востребованы как в будущей образовательной деятельности, так и на практике. Многие студенты бакалавриата планирует продолжать свое обучение в магистратуре [6], кто-то будет заниматься наукой, пройдя обучение в аспирантуре [7]. Будущее образовательной траектории и развитие профессиональных навыков на иностранном языке – хороший мотиватор для того, чтобы развивать компетенции в области письменной речи на иностранном языке. В-четвертых, в качестве средства обучения письмо по праву считается одним из основных способов развития иностранного языка, оно повышает уровень владения иностранным языком на всех уровнях: профессиональном, надпрофессиональном, глобальном [8]. Подходя грамотно и осознанно к процессу создания письменного продукта, студенты бакалавриата развивают свою познавательную деятельность, расширяют горизонты своей образовательной среды, быстрее переводят запас лексических единиц из пассивного словаря в активный [9].

Прежде чем проводить формирующий эксперимент, в группах студентов 3 курса бакалавриата Финансового университета по направлению подготовки «Менеджмент» было проведено анкетирование, в котором задавался вопрос: «Для кого вы выполняете письменные задания на иностранном языке?». Ответы студентов (47 человек, участвующих в опросе) распределились следующим образом: первая, самая большая группа ответов (62%) была «Я пишу для того, чтобы получать оценки». Второе место заняла группа ответов «Я пишу не для себя, а по требованию своего преподавателя» (24%). На третьем месте оказалось немногочисленная категория студентов, которые «пишут исключительно из любви к процессу создания письменного высказывания или с целью улучшения своих навыков письма». И таких ответов было всего 7%. Остальные респонденты написали, что они затрудняются ответить. Результаты данного мини-опроса показывают, что письменные задания в ходе изучения иностранного языка в высшем учебном заведении носят, к сожалению, принудительный характер. Возможно, в творческих вузах ответы будут другими, но при обучении будущих управленцев приходится сталкиваться в первую очередь с почти полным отсутствием внутренней потребности к оформлению своих мыслей в письменной форме.

Какие же письменные работы чаще всего выполняют студенты бакалавриата, изучающие иностранный язык в профессиональной сфере по специальности «Менеджмент»? Согласно рабочей программе дисциплины, им необходимо уметь писать эссе (opinion essay) или отчёты (reports) в рамках итогового теста (письменная часть зачета или экзамена). К сожалению, минимальный процент студентов уделяет внимание письменному оформлению результатов и рекомендаций в рамках кейс-стади, хотя преподаватели дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» (изучается в пятом и шестом семестре всеми студентами Финансового университета) настаивают на этом. Проектной деятельностью на иностранном языке занимается всего несколько студентов на потоке, поэтому проекты на иностранном языке интересны для тех обучаемых, которые участвуют в мероприятиях на иностранном языке в рамках Недели иностранного языка, турнира переводчиков или занимаются публикационной активностью. Опрос показал, что созданием диссертационной работы на иностранном языке практически никто из респондентов не планирует заниматься, хотя с точки зрения развития навыков письменной речи диссертации – отличная возможность для реализации как научной языковый деятельности, так и для развития навыков в профессиональной сфере.

Проанализировав методическую литературу и применив метод экспертной оценки (а именно опрос профессорско-преподавательского состава кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета), были выявлены основные функции академического письма на иностранном языке:

1) описание каких-либо процессов в научной или профессиональной сфере, в том числе описательные эссе;

2) повествование (включая нарративные эссе, а также эссе-рассуждение);

3) инструктаж и пояснения (для подчиненных – memo) или объяснительные записки на имя руководителя;

4) классификация (включая создание карт памяти – mind maps);

5) письменная работа с целью сравнения и анализа (включая аналитические эссе и отчеты);

6) описание причинно-следственных отношений;

7) генерализация и уточнения информации (деловая переписка);

8) итоги дискуссии и решения проблемы (как элемент кейс-стади или ролевой игры).

Что включает в себя процесс обучения профессионально ориентированному письму? Рассмотрим классические варианты:

1) подготовка к письменной работе: поиск темы, генерация идей/информации, ориентированность на предмет, планирование структуры и этапов письменной работы;

2) составление наброска (лучше всего, если студенты создадут несколько черновиков, выбор лучшего варианта или комбинации из нескольких будет развивать их творческие способности);

3) проверка: добавление уточняющей информации, устранение лишнего, изменение, переорганизация частей письменной работы;

4) редактирование: чтение с глубокой проверкой грамматических структур, вокабуляра, структур предложения, согласованности, логичности, ясности.

Для того чтобы научить правильно выполнять письменные задания, педагогу следует организовать подготовительный процесс написания (он включает в себя планирование, определение цели, организацию материала). Непосредственно в процессе создания письменного высказывания следует научить студентов создавать набросок письменной работы, оценивать его качество, вносить правки, перепроверять полученный результат [10]. Например, в задании для написания отчета студентам на последнем этапе формирующего эксперимента была предложена следующая ситуация: вы недавно начали работать в сфере местного туризма в качестве менеджера, и вам пришлось посетить новый туристический объект (краеведческий музей) в вашем районе. Теперь вы должны написать отчет для своего руководителя отдела, в котором описываете данную достопримечательность и ее привлекательность для туристов. Прокомментируйте положительные и отрицательные стороны, которые есть у данного объекта.

Студенты тех групп, где проходил формирующий эксперимент, показали очень хорошие результаты после того, как в течение двух семестров они знакомились с правильной организацией письменного отчета: учились составлять его план, делать наброски, корректировать структуру предложений и их наполняемость. Проанализировав элементы и методические приемы данного эксперимента, мы пришли к выводу о том, что обучение процессу составления письменного иноязычного отчета на начальных этапах освоения данного вида учебной деятельности стоит проводить в формате групповой работы, так как многие студенты не знают алгоритмов работы для создания письменного продукта на иностранном языке. Во-первых, необходимо провести мозговой штурм, участники которого делятся своими идеями и записывают их. После этого можно начинать процесс планирования, который включает в себя создание краткого плана будущей письменной работы. Третьим шагом является написание наброска и проверка его содержания в соответствии с составленным ранее планом. Следующий этап – корректировка этого наброска и написание итоговый версии. В ходе формирующего эксперимента на протяжении двух семестров студенты менялись ролями в ходе создания коллективного письменного продукта на иностранном языке с тем, чтобы получить навык работы с каждым из перечисленных этапов.

Умение добиваться коммуникативной цели можно развивать не только в процессе работы будущих экономистов над отчетом, но и в ходе письменных работ меньшего объема, например, во время работы над служебной запиской на иностранном языке. Одно из заданий, предложенное студентам групп, где проходил формирующий эксперимент, выглядело так: вы менеджер отдела продаж в большой международной компании и только что назначили на должность консультанта нового сотрудника мисс Филлсон. Составьте обращение к своим подчиненным, которое включает в себя информацию о новом члене коллектива, дате начала ее работы, списке сфер ее деятельности. Попросите сотрудников своего отдела поддержать и помочь на начальном этапе госпоже Филлсон, вводя в курс дела и рассказывая об особенностях работы экспортного отдела.

Деловая переписка на иностранном языке так же важна, как и те формы работы, которые были освещены выше. Умение быстро и четко отвечать на запросы, уточнять информацию, выражать благодарность, оформлять претензии и многое другое – неотъемлемая часть работы любого менеджера. Обучать этим навыкам нужно и можно в ходе освоения языка специальности. Распределение ролей в процессе составления электронного послания (е-мейла) позволяет оживить процесс обучения письменной речи, добавить ему практической значимости, развить навыки следования инструкциям и в то же время учить креативности.

Чему еще учатся студенты во время освоения письменной речи в профессиональном контексте? Во-первых, они понимают важность планирования (рассматривая его как целенаправленный контекстуализированный акт), многократного редактирования с обратной связью от преподавателя, организационных процессов в ходе последовательных итераций, многократной проверки содержания и выражения мыслей, учета интересов потенциальных читателей. Не в последнюю очередь студенты учатся разнообразным способам исправления ошибок: это может быть выборочная коррекция, индивидуальная самокоррекция, коррекция со стороны одногруппников, обратная связь от преподавателя и т. д. Безусловно, роль преподавателя в этом случае расширяется (он не только дает задания, но и вовлечен в консультирование и контроль на каждом этапе письменной работы).

Опрос среди преподавателей кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета показал, что наиболее существенными ошибками в письменных работах своих студентов они считают неправильное употребление видо-временных форм глагола, неверный выбор лексических единиц, орфографические ошибки, отсутствие или неправильное использование соединительных элементов (так называемых «линкеров»), незнание конвенций реферирования. К наименее важным ошибкам в письменных работах педагоги иностранного языка в профессиональной сфере относят отсутствие согласования или путаницу между единственным и множественным числом, неправильное употребление или пропуск артиклей, отсутствие пунктуации, неправильное употребление предлогов, смешение регистров.

Делая вывод о необходимости развития навыков профессионально ориентированного письма при обучении языку специальности как составного элемента подготовки конкурентоспособного экономиста, следует отметить следующее:

– письменные задания профессиональной направленности должны отражать конечную цель – дать учащимся возможность писать целые тексты, которые образуют связные, контекстуальные и уместные фрагменты коммуникации на иностранном языке;

– студенты должны иметь возможность практиковаться в различных формах и функциях письма и в рамках этих учебных заданий развивать навыки, связанные с созданием письменного продукта (отчета руководителя или отчета по заданию руководства, делового письма, служебной записки, претензии, требования и т. д.);

– задания должны быть составлены таким образом, чтобы их выполнение включало в себя полноценный процесс планирования, организации, создания и пересмотра написанного материала.

После анализа результатов формирующего эксперимента и получения обратной связи от студентов-будущих менеджеров можно предложить следующие рекомендации для тех педагогов, кто готов на занятиях уделять больше внимания развитию навыков профессионально ориентированной письменной речи как неотъемлемого элемента профессиональных компетенций:

– при постановке письменных заданий преподавателю целесообразно варьировать аудиторию, определять, кто из студентов будет читателями, а кто – составителями письменных продуктов на иностранном языке, стараться, чтобы каждая письменная работа отвечала четкой коммуникативной цели, реальной или смоделированной;

– процесс выставления отметок с его традиционным акцентом на исправление ошибок учителем должен быть пересмотрен и модифицирован в ряд мероприятий, в которых участвуют как ученики, так и учителя, чтобы сделать проверку неотъемлемой частью процесса формирования профессионально ориентированной письменной речи;

– необходимо более грамотное планирование практических занятий, на которых закладывается время для выполнения письменных заданий, постепенно совершенствуя у студентов продуктивные навыки, к которым относится творческая письменная работа. Задача педагога при этом – выбрать или разработать мероприятия, которые помогут им в процессе создания итогового письменного продукта. Совместное письмо в аудитории порождает дискуссии и мероприятия, которые способствуют эффективному процессу написания в рамках любого задания, помогают развивать креативное мышление студентов (а это тот «гибкий» навык, который пригодится выпускникам в любой сфере деятельности);

– педагог может повысить уровень осознанности у своих студентов, прямо рассказывая о процессе письма и структурируя письменные задания. А деятельность по планированию может помочь учащимся определить и структуру, и стиль, и наполнение их письменной работы.

Безусловно, при подготовке более узких специалистов способы формирования навыков академического письма могут варьироваться, но неизменным должно оставаться целеполагание: подготовка таких кадров, которые были бы способны решать задачи в рамках своей профессиональной деятельности на иностранном языке.

Таким образом, поставленные цель и задачи исследования были выполнены. Описаны особенности подготовки студентов бакалавриата в области профессионально ориентированного письма, выявлены необходимые умения и навыки, которые нужно развивать в ходе обучения, даны рекомендации по развитию этих навыков у студентов.

Библиографический список

1. Левченко В.А. Некоторые особенности обучения деловому письму на иностранном языке. *Art Logos*. 2021; № 4 (17): 80–85. DOI 10.35231/25419803_2021_4_81.
2. Григоренко А.М. Отношение преподавателей к проблеме обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2020; № 4: 75–84. DOI 10.15293/1813-4718.2004.08.
3. Makarova E.N., Goncharova N.A. Algorithm of language education at non-linguistic university. *Philological Class*. 2023; Vol. 28, № 2: 205–219.
4. Чечева Н.А. Обучение письменной коммуникации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 2-1: 104–107. DOI 10.37882/2223-2982.2024.02.38.
5. Байбурова О.В. Письменная иноязычная коммуникация: формирование навыков академического письма у студентов вуза. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2021; № 6: 9–15. DOI 10.24412/2712-827X-2021-6-9-15.

6. Дмитриева Н.К. Формирование навыков академического письма у магистров технических вузов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018; Т. 24, № 2: 165–169.
7. Танцура Т.А. Аспекты обучения иностранному языку в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 153–155. DOI 10.24412/1991-5497-2022-495-153-155
8. Звягинцева Е.П. Развитие трех видов навыков в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов для экономики России. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2021; № 3 (31): 40–46.
9. Nadtocheva E.S., Oveshkova A.N. Process writing approach to overcome global writing concerns. *Pedagogical Education in Russia*. 2016; № 4: 46–50. DOI 10.26170/po16-04-10.
10. Даниелян М.Г. Предтекстовые и послетекстовые задания при работе с профессиональными текстами. *Успехи гуманитарных наук.* 2019; № 8: 160–163.

References

1. Levchenko V.A. Nekotorye osobennosti obucheniya delovomu pis'mu na inostrannom yazyke. *Art Logos*. 2021; № 4 (17): 80-85. DOI 10.35231/25419803_2021_4_81.
2. Grigorenko A.M. Otnoshenie prepodavatelej k probleme obucheniya pis'mennoj nauchnoj kommunikacii na inostrannom yazyke v vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 4: 75-84. DOI 10.15293/1813-4718.2004.08.
3. Makarova E.N., Goncharova N.A. Algorithm of language education at non-linguistic university. *Philological Class*. 2023; Vol. 28, № 2: 205-219.
4. Checheva N.A. Obuchenie pis'mennoj kommunikacii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 2-1: 104-107. DOI 10.37882/2223-2982.2024.02.38.
5. Bajburova O.V. Pis'mennaya inoyazychnaya kommunikaciya: formirovanie navykov akademicheskogo pis'ma u studentov vuza. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2021; № 6: 9-15. DOI 10.24412/2712-827X-2021-6-9-15.
6. Dmitrieva N.K. Formirovanie navykov akademicheskogo pis'ma u magistrov tehnicheskih vuzov v processe obucheniya professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2018; T. 24, № 2: 165-169.
7. Tancura T.A. Aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 153-155. DOI 10.24412/1991-5497-2022-495-153-155
8. Zvyaginceva E.P. Razvitie treh vidov navykov v hode inoyazychnoj podgotovki buduschih specialistov dlya `ekonomiki Rossii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2021; № 3 (31): 40-46.
9. Nadtocheva E.S., Oveshkova A.N. Process writing approach to overcome global writing concerns. *Pedagogical Education in Russia*. 2016; № 4: 46-50. DOI 10.26170/po16-04-10.
10. Danielyan M.G. Predtekstovye i posletekstovye zadaniya pri rabote s professional'nymi tekstami. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2019; № 8: 160-163.

Статья поступила в редакцию 15.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-162-164

Nikolaeva M.V., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

FORMING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY WITH THE HELP OF THE INTERNET TECHNOLOGIES. The objective of the research is to study opportunities that exist in a modern non-linguistic university for effective development of motivation in students for learning the academic discipline "Foreign Language" with the help of the Internet technologies. Achieving this goal involves solving three research tasks. Firstly, the phenomenon of students' motivation to master foreign language programs is given an essential characteristic. At the same time, the main motives that can guide them in the current conditions are also highlighted. The second task is to study the degree of the motivation for the foreign language communicative competence formation key components expression among future highly qualified professionals with reference to the Financial University under the Government of the Russian Federation. Based on the results of this study, the author identifies the deficits in the severity of this phenomenon components and, consequently, determines the role that the modern Internet technologies can play in their elimination.

Key words: **university education, non-linguistic university, foreign language in non-linguistic university, motivation for learning, educational Internet technologies.**

М.В. Николаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Цель статьи состоит в комплексном исследовании существующих в образовательном пространстве современного нелингвистического вуза возможностей для эффективного развития у его студентов мотивации к изучению академической дисциплины «Иностранный язык» при широком использовании интернет-технологий. Достижение этой цели связано с решением трёх исследовательских задач. Во-первых, феномену мотивации студентов к освоению программ по иностранному языку даётся сущностная характеристика. При этом также выделяются основные мотивы, которыми студенты могут руководствоваться в текущих условиях. Вторая задача – исследование степени выраженности у будущих высококвалифицированных профессионалов ключевых компонентов мотивации к формированию иноязычной коммуникативной компетентности на примере ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». На основе результатов данного исследования автором определяются дефициты выраженности ряда компонентов рассматриваемого феномена и, следовательно, определяется роль, которую современные интернет-технологии могут играть при их ликвидации.

Ключевые слова: **вузовское образование, неязыковой вуз, иностранный язык в неязыковом вузе, мотивация учения, образовательные интернет-технологии**

На сегодняшний день вопросы, связанные с обучением иностранному языку (ИЯ) студентов нелингвистических направлений подготовки, являются, по словам педагогов Н.Б. Смирновой и С.Н. Шаровой [1], весьма актуальными. Сказанное объясняется тенденцией, при которой уровню овладения данной дисциплиной прямо пропорциональна конкурентоспособность выпускника современного вуза на национальном и международном рынках труда. Следовательно, в настоящее время иноязычная коммуникативная компетентность является важным компонентом профессионального портрета специалиста любого профиля.

Таким образом, перед современными российскими вузами стоит важная задача – повышение качества реализуемой в их стенах иноязычной подготовки. Это, в свою очередь, подразумевает принятие мер к созданию психолого-педагогических условий, способствующих повышению результативности освоения учебных программ по ИЯ. Её успешному решению, как справедливо замечают М.Н. Бочарова [2] и Е.П. Пономаренко [3], препятствует целый ряд объективных проблем. Одной из наиболее существенных является демонстрируемый многими студентами неязыковых вузов недостаточно высокий уровень мотивации к освоению ИЯ.

При этом различные аспекты мотивации к иноязычному обучению нередко находили своё отражение на страницах трудов учёных и практиков. Например, Д.М. Кондрашов и Т.В. Сатина [4] рассматривают различные подходы к определению мотивации, а значит, и пониманию природы данного феномена. Н.Б. Смирнова и С.Н. Шарова [1] исследовали некоторые проблемы, связанные с её становлением у представителей современного поколения студентов вузов. Вопросы же, связанные с ролью и значением мотивации в процессе овладения иностранным языком, нашли отражение в диссертационном исследовании Е.П. Пономаренко [3]. С другой стороны, ощущается дефицит работ, раскрывающих особенности развития мотивации к изучению иностранного языка у молодых людей, осваивающих программы неязыковых вузов, как комплексного процесса, реализуемого в том числе с использованием современных интернет-технологий.

Таким образом, цель данной статьи – анализ существующих в современном нелингвистическом вузе возможностей для эффективного развития у его студентов мотивации к изучению иностранного языка при широком использовании интернет-технологий.

Вышеозначенной цели соответствуют следующие задачи:

– дать феномену мотивации студентов к освоению программ по ИЯ сущностную характеристику, выделив основные мотивы, которыми они могут руководствоваться в текущих условиях;

– провести исследование степени выраженности у будущих высококвалифицированных профессионалов ключевых компонентов мотивации к форми-

рованию иноязычной коммуникативной компетентности на примере ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»;

– определить, какую роль современные интернет-технологии могут играть в развитии мотивации судентов.

Во время решения этих задач применялись методы исследования, соответствующие выделяемым учёными [4; 5] принципам цикличного, диалектического, системно-деятельностного, структурного и функционального подходов к исследованию феномена мотивации изучения иностранного языка в условиях современной высшей школы, а равно и особенностей развития данного психолого-педагогического образования.

Научная новизна статьи заключается в раскрытии сущности и структуры феномена мотивации студентов современного нелингвистического вуза к освоению программ по ИЯ.

Её теоретическая значимость сводится к определению уровня развития у будущих высококвалифицированных профессионалов ключевых компонентов мотивации к формированию иноязычной коммуникативной компетентности.

Практическая значимость заключается в выявлении роли, которую современные образовательные интернет-технологии могут играть в процессе повышения мотивации.

На страницах современной психологической и педагогической литературы мы встречаем множество определений мотивации к овладению иностранным языком. В контексте данного исследования мы остановимся на двух вариантах трактовки соответствующей категории (табл. 1).

Таблица 1

Определения мотивации к изучению иностранного языка

Авторы	Суть трактовки
Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова [1]	Совокупность различных побудителей, побуждающих индивида к совершению действий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетентности
М.Н. Бочарова [2]	Главная движущая сила процесса освоения учебных программ по ИЯ, обеспечивающая оптимизацию его хода и результатов

Анализ приведённых определений позволяет нам говорить о мотивации как о важном элементе учебного процесса. При освоении студентом нелингвистического вуза дисциплины «Иностранный язык» методология, содержание и инструментальная база учебного процесса, с одной стороны, и мотивация, с другой, имеют практически одинаковое значение для достижения образовательных результатов. По меткому выражению Е.П. Пономаренко [3], если обучение заставляет молодого человека приобретать новые знания, умения и навыки, входящие в структуру коммуникативной компетентности, то мотивация подталкивает или побуждает его пройти через соответствующий процесс.

М.Б. Бочаровой [2] выделяются различные виды мотивов к изучению иностранного языка. Они, в свою очередь, могут быть систематизированы по двум типам (табл. 2).

В данном случае следует также отметить, что оба охарактеризованных в таблице 2 типа мотивов дополняют друг друга. Если внутренние привносят личностный смысл в познавательную деятельность студентов, то внешние побуждают к её активной реализации.

Благодаря такому свойству данные мотивы в совокупности формируют инструментальную и интегративную мотивации. По словам М.Н. Бочаровой, первая связана по преимуществу с практическими причинами изучения иностранного языка студентами нелингвистических направлений. Вторая же определяется интересом обучающихся к культуре говорящих на нём стран и/или желанием общаться с коллегами, компетентными в различных вопросах консультантами, другими интересными по разным соображениям людьми, населяющими эти государства [2].

Мониторинг уровня сформированности у студентов неязыкового вуза мотивации к изучению ИЯ, а равно ведущего её типа проводился путём анкетирования. При этом необходимые материалы были разработаны на основе опросника для оценки мотивации к изучению иностранного языка (англ. Motivation Test Battery), предложенного американским психологом и педагогом Говардом Гарднером.

Полученная таким образом анкета включала 13 вопросов. Они, в свою очередь, подразделялись на две части. Вопросы 1–7 были ориентированы на определение степени выраженности интегративной мотивации, с 8 по 13 – инструментальной. Участникам эксперимента предлагалось оценить простые утверждения по шестибалльной шкале, исходя из их личных представлений. При этом ответы имели следующие варианты: «полностью не согласен», «не согласен», «отчасти не согласен», «отчасти согласен», «согласен», «полностью согласен».

В описываемом исследовании приняло участие 58 студентов первого курса ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». 10 человек из числа опрошенных обучаются по специальности «Экономика. Финансовая разведка, управление рисками и экономическая безопасность», 12 – «Менеджмент. Управление бизнесом», 15 – «Реклама и связи с общественностью. Интегрированные коммуникации», столько же осваивают специальность «Экономика. Корпоративные финансы» и ещё 6 – «Туризм. Туристический и го-

Таблица 2

Типы мотивов, которыми студенты современного неязыкового вуза руководствуются при изучении иностранного языка

Тип	Краткая характеристика	Примеры мотивов
Внешние	Как следует из названия данного типа, мотивы, которые могут быть к нему отнесены, связаны с потребностями студента в достижении внешнего благополучия, а также со стремлением избежать порицания со стороны педагогических работников, родителей и товарищей	Оценки и успехи
		Благополучие
		Самоутверждение
Внутренние	Эти мотивы связаны с отношением будущего бакалавра, специалиста и магистра к осваиваемому материалу и образовательному процессу в целом. Достаточно высокий уровень их развития позволяет обучающемуся осознанно и без принуждения овладевать системой знаний и умений, которые, с его точки зрения, характеризуются определённой ценностью	Интерес к предмету «иностранный язык»
		Широкие социальные мотивы
		Долг и ответственность
		Профессиональные мотивы

Таблица 3

Уровень сформированности интегративной мотивации у студентов Финансового университета

Утверждение	Варианты ответов					
	Полностью не согласен	Не согласен	Отчасти не согласен	Отчасти согласен	Согласен	Полностью согласен
Владение иностранным необходимо мне для успешного взаимодействия с коллегами и/или заказчиками, проживающими заграницей	6,8%	15,5%	8,6%	18,9%	43,1%	7,1%
Я изучаю иностранный язык с целью расширения своего круга общения	10,3%	12%	17,2%	34,5%	17,2%	8,8%
Меня интересуют культура и традиции стран, говорящих на изучаемом мной языке	6,8%	22,4%	24,1%	29,3%	8,6%	8,8%
Освоение ИЯ важно, так как оно облегчит мне взаимодействие с говорящими на нём людьми	1,7%	3,4%	10,3%	18,9%	43,1%	22,6%
Владение иностранным языком позволяет мне поддерживать связь с иностранными знакомыми	12%	17,2%	20,6%	27,5%	13,7%	9%
Знание языка помогает мне лучше понять культуру говорящих на нём стран	12%	15,5%	20,6%	25,9%	15,5%	10,5%
Овладение иностранным языком позволит мне читать книги и смотреть фильмы в оригинале	8,6%	8,6%	13,7%	12%	31,2%	25,9%

Таблица 4

Уровень сформированности инструментальной мотивации у студентов Финансового университета

Утверждение	Варианты ответов					
	Полностью не согласен	Не согласен	Отчасти не согласен	Отчасти согласен	Согласен	Полностью согласен
Владение ИЯ делает меня более образованным человеком	3,4%	5,1%	8,6%	18,9%	34,7%	29,3%
Сейчас трудно найти хорошую работу без знания 1–2 иностранных языков	12%	5,1%	5,1%	20,7%	31,2%	25,9%
Знание иностранного языка необходимо мне для продолжения обучения	15,5%	6,9%	20,7%	29,3%	24,1%	3,5%
Без успешной сдачи экзамена по ИЯ я не получу диплом	12%	12%	20,7%	15,5%	25,9%	13,9%
Я должен учить иностранный язык потому, что не хочу получать плохие оценки	8,6%	5,1%	25,9%	29,3%	18,9%	12%
Знание иностранного языка позволит мне комфортно путешествовать заграницу	8,6%	8,6%	8,6%	18,9%	29,3%	26%

Таблица 5

Интерактивные методы обучения и соответствующие им интернет-технологии, способствующие интенсификации развития у учащихся неязыковых вузов интегративной и инструментальной мотиваций

Интерактивные методы	Образовательные интернет-технологии
Ролевые и деловые игры	Средства удалённой коммуникации
	Блоги
	Подкасты
	Виртуальный диск Google
	Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов
Анализ конкретных ситуаций	Средства удалённой коммуникации
	Сервисы для создания и хранения презентаций
	Блоги
	Подкасты
	Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов
Кейс-стади	Электронный учебник
	Электронные словари, энциклопедии, справочники
	Виртуальный диск Google
	Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов
Метод проектов	Средства удалённой коммуникации
	Сервисы для создания и хранения презентаций
	Виртуальный диск Google
	Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов

стиничный бизнес». Число учащихся, относящихся к возрастной категории 17–18 лет, составило 56 человек или 96,6% от общего числа опрошенных. 2 человека или 3,4% относились к более старшему возрасту, 19–21 год.

Представим результаты исследования уровня сформированности у студентов интегративной мотивации (табл. 3).

Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне выраженности интегративной мотивации к изучению английского языка, характерном для большинства студентов. При этом особого внимания требует развитие у обучающихся понимания иностранного языка как средства познания культуры зарубежных стран, а равно стремления к его освоению как действенного средства общения в профессиональной и иных сферах.

Приведём результаты исследования степени выраженности у студентов Финуниверситета инструментальной мотивации (табл. 4).

Как видим, большинство современных студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки, характеризуются высоким уровнем инструментальной мотивации. Однако и в данном случае некоторые пункты требуют коррекции. К ним относятся осознание необходимости изучения ИЯ для продолжения обучения и понимание его роли для успешного освоения специальности.

Среди современных педагогов (Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова [1], Е.П. Пономаренко [3]) считается доказанной высокая эффективность применения интерактивных методов обучения. М.Н. Бочаровой [2] отмечается, что их использование позволяет успешно решать такую педагогическую задачу, как усиление мотивации и активизация интереса в изучении ряда академических дисциплин, в том числе иностранного языка.

При этом реализация таких методов связана с широким использованием интернет-технологий (табл. 5).

Из вышеизложенного следует, что мотивация представляет собой важный элемент образовательного процесса. По ходу освоения студентами нелингвистического вуза дисциплины «Иностранный язык» методология, содержание и инструментальная база учебного процесса, с одной стороны, и мотивация, с другой, имеют практически одинаковое значение для достижения образовательных результатов.

Автором было проведено исследование сформированности различных компонентов мотивации. Результаты позволили констатировать определённые дефициты в плане их развития у будущих профессионалов.

Восполнить данные дефициты можно при условии расширения использования интерактивных форм организации учебного процесса. Оно, в свою очередь, предполагает обращение к образовательным интернет-технологиям.

Библиографический список

1. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Пути повышения мотивации к изучению английского языка студентами неязыкового вуза. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74-4: 225–228.
2. Бочарова М.Н. Формирование новой языковой личности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации: смена мотивационных триггеров. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, № 2: 635–640.
3. Пономаренко Е.П. *Формирование языковой личности студентов бакалавриата технического университета на основе методики рефлексивного обучения иностранному языку*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2022.
4. Кондрашов Д.М., Сатина Т.В. Игрофикация в обучении: мотивация через игровые элементы. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 28–29.
5. Попова В.Б., Лосева А.С. Геймификация как способ образовательного взаимодействия с современными студентами. *Наука и Образование.* 2023; Т. 6, № 1.

References

1. Smirnova N.B., Sharova S.N. Puti povysheniya motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka studentami neyazykovogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74-4: 225-228.
2. Bocharova M.N. Formirovanie novoj yazykovoj lichnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v usloviyah cifrovizacii: smena motivacionnyh triggerov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, № 2: 635-640.
3. Ponomarenko E.P. *Formirovanie yazykovoj lichnosti studentov bakalavriata tehnicheskogo universiteta na osnove metodiki refleksivnogo obucheniya inostrannomu yazyku*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2022.
4. Kondrashov D.M., Satina T.V. Igrofikaciya v obuchenii: motivaciya cherez igrovye `elementy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 28-29.
5. Popova V.B., Loseva A.S. Gejmifikaciya kak sposob obrazovatel'nogo vzaimodejstviya s sovremennymi studentami. *Nauka i Obrazovanie.* 2023; T. 6, № 1.

Статья поступила в редакцию 23.05.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-165-168

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: rimn4@yandex.ru*
Dzagoeva E.A., *postgraduate, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

UPDATING THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS IN LIGHT OF NEW REQUIREMENTS TO THE PROFESSION. The article raises a number of current issues of professional training of advertising and public relations specialists in light of new consumer demands. The authors point out the underestimation of the PR profession in promoting Russian brands and their products on the world market. Despite more than five hundred definitions of the PR sphere, there is still no common methodology, which complicates the effective professional training of a future specialist. Particular attention is paid to the means of PR activity, which are important for a modern specialist to master, and a ranked conclusion is given on what is important for teachers responsible for training this specialist to pay attention to. Among the PR tools that are least amenable to a modern student aiming to work in advertising and public relations, this is the implementation of sociological research, as a professional analysis of phenomena and events that shape the attitudes of the target audience and such a tool as lobbying or promotion by PR specialists of the company's interests and the implementation of a specific project. In conclusion, the authors draw attention to the fact that mastering these PR tools is impossible if their use in practical educational activities is not associated with the development of professional reflection, which ensures the correlation of the content of the studied subjects, academic disciplines with the real situation in the world, which today determines the contextual teaching method.

Key words: **professional training, PR sphere, PR tools, advertising and public relations specialist, professional skills, specific professional skills, game technologies**

Н.М. Романенко, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*
Е.А. Дзагоева, *аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В СВЕТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИИ

В статье поднимается целый ряд актуальных проблем профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью в свете новых требований со стороны потребителя. Авторы указывают на недооцененность профессии PR-сферы в продвижении российских торговых марок и их продукции на мировом рынке. Несмотря на более чем пятисот определений PR-сферы, до сих не существует общей методологии, что затрудняет эффективную профессиональную подготовку будущего специалиста. Особое внимание в статье уделяется средствам PR-деятельности, которыми важно овладеть современному специалисту, и дается ранжированное заключение тому, на что важно обратить внимание педагогам, отвечающим за подготовку данного специалиста. Среди средств PR-сферы, которые менее всего поддаются современному студенту, нацеленному работать по рекламе и связям с общественностью, можно назвать осуществление социологических исследований как профессиональный анализ явлений и событий, формирующих установки целевой аудитории, и такое средство, как лоббизм или продвижение специалистами PR-сферы интересов компании и реализации конкретного проекта. В заключение авторы обращают внимание на то, что владение данными средствами PR-сферы невозможно, если их использование в практической учебной деятельности не сопряжено с развитием профессиональной рефлексии, которая соотносит содержание изучаемых предметов учебных дисциплин с реальной ситуацией в мире, что сегодня определяет контекстный метод обучения.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, PR-сфера, средства PR-сферы, специалист по рекламе и связям с общественностью, маркетинговые коммуникации, комплекс интегрированных маркетинговых коммуникаций, общепрофессиональные и узкопрофессиональные навыки, профессионально-личностная компетентность, игровые технологии**

Актуальность необходимости разрешения проблем профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью обусловлена тем, что на сегодняшний день специальность является весьма востребованной на рынке труда, популярность которой обусловлена тем, что данная маркетинговая коммуникация становится значимой и ведущей в комплексе интегрированных маркетинговых коммуникаций, объединяющих методы влияния на аудиторию в одну согласованную систему. Наравне с этим маркетинговые коммуникации позволяют наладить взаимосвязи между компаниями и потребителями, значительно увеличить спрос и сформировать позитивный имидж компании, обеспечив ее признание и известность.

Значимой проблемой подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью является тот факт, что долгое время роль PR оставалось недооцененной, незамеченной в общей системе профессиональной подготовки кадров для СМИ. Негативное восприятие российским обществом PR – еще одна причина сложившейся ситуации, связанной с пропагандой и манипулированием общественным сознанием. К сожалению, данный стереотип сохраняется до сих пор и мешает признать PR важным инструментом развития российской экономики, международных торговых отношений и современного бизнеса. Однако в связи со стремительным развитием капитализации экономики и усилением рыночной конкуренции в России значимость PR и подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью стала вполне убедительной и не подлежащей сомнению. Сегодня специалисты PR компаний не только продвигают российские торговые марки и их продукцию, но и играют ключевую роль в управлении репутацией, общении с клиентами и антикризисном управлении российскими компаниями. Специалисты по связям с общественностью сегодня воспринимаются как важнейший инструмент в бизнесе, политике и социальной сфере. Ими восхищаются и их критикуют. Но редко обсуждают, как профессионально готовится современный PR-специалист и какие этапы он должен пройти, чтобы достичь профессионального успеха. В глобальном информационном пространстве PR-специалист становится «открытой книгой», впитывая разнообразную информацию. Он анализирует данные через призму собственных убеждений и обращается к авторитетам, которые формируют его отношение к окружающей действительности [1–14].

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании проблем подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью в условиях трансформации профессиональных компетенций.

Цель определила следующие исследовательские задачи: рассмотреть специфику функционирования специалиста по рекламе и связям с общественностью; представить наиболее проблемные зоны профессиональной подготовки будущего специалиста PR-сферы, нуждающиеся в пристальном внимании со стороны педагогов и пути их практического решения.

В ходе исследования применялись следующие методы исследования. Из перечня теоретических методов был выбран анализ, использование которого позволило проблему профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью представить в свете новых требований к профессии. Наряду с аналитическим методом был применен метод обобщения, позволивший объединить полученные результаты исследования и сделать выводы. Наравне с теоретическими методами были использованы прикладлные методы, которые способтсвуют созданию новых программ, методик для улучшения изучаемого процесса. Среди прикладных методов были использованы опросы студентов, ранжирование, позволяющие оценить качество профессиональной подготовки специалистов PR-сферы.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах впервые осуществлен теоретико-методологический анализ профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью в свете новых требований к профессии. Сделан акцент на наиболее проблемных зонах средств PR-деятельности.

Теоретическая значимость данной работы определяется вкладом ее в педагогическую теорию высшего образования по проблеме подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью в условиях новых требований к профессии и потребителя.

Практическая значимость состоит в разработке и проведении констатирующего этапа исследования, определения у студентов по рекламе и связям с общественностью уровня владения средствами PR-деятельности. Был подобран комплекс методик к исследованию профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью в свете новых требований к профессии, которые фокусируют внимание на наиболее проблемных блоках готовности выпускника на рынке труда. Для решения практических задач были собраны опросы студентов, анализ которых позволил сформулировать выводы, послужившие перспективными рекомендациями для дальнейшего решения проблем профессиональной подготовки студентов.

Несмотря на растущую значимость роли PR не только в России, но и во всем мире, на сегодняшний день не существует единой общепринятой методологии, включающей определение сути и содержания профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью (PR), конкретных подходов, методов и технологий, путей ее эффективной реализации. Это обусловлено тем, что профессиональная подготовка в области PR имеет междисциплинарную базу: журналистику, СМИ, сферу массовых коммуникаций, маркетинг, практическую и социальную психологию, изучающие механизмы воздействия на аудиторию и потребителя. При этом каждый исследователь или практик имеет свой взгляд на дисциплину (PR) и получаемую профессию. В результате мы имеем множество определений, каждое из которых верно в своей специфике. К примеру, американский ученый П. Рекс Харлоу попытался обобщить более пятисот определений PR, появившихся с начала XX века. Его определение включает в себя все ключевые функции PR и подчеркивает их важность в контексте основной миссии организации, планирования, контроля, регулирования, координации и т. д. Харлоу описывает PR как «процесс, направленный на создание и поддержание отношений и взаимопонимания между организацией и общественностью» [2]. Ученый также делает акцент на управлении проблемами антикризисного управления, важности анализа общественного мнения и ответственности руководства перед личным составом организации.

Отечественные ученые М.П. Бочаров и А.Н. Чумиков предлагают собственную трактовку PR, определяя его как управление восприятием через сознательно организованную коммуникацию, что подчеркивает активную роль PR в формировании имиджа и восприятия организации [3, с. 111]. И те и другие исследователи сходятся на том, что специалист по связям с общественностью, как и любой другой, должен обязательно пройти теоретический курс и тщательную подготовку перед тем, как приступить к практической деятельности и быть интересным для потребителя. Существует мнение и о том, что PR-специалисту достаточно пройти краткий курс, поскольку этого достаточно, чтобы вникнуть в профессию и быть достаточно квалифицированным для практики. Это распространенное заблуждение, так как связи с общественностью и реклама охватывают огромный спектр различных областей – от SMM (маркетинг в социальных сетях) до GR (связи с государственными органами), что требует тщательной многолетней подготовки, формирования общепрофессиональных и узкопрофессиональных навыков, предъявляемых сегодня к выпускникам со стороны потребителя.

В современном мире, где коммуникация играет ключевую роль, специалисты по связям с общественностью становятся все более востребованными не только в компаниях государственных структур, но и в сфере бизнеса. «Для успешного ведения бизнеса компании необходимо не только производить качественный продукт, но и уметь этот продукт преподнести потенциальному потребителю» [4, с. 72–78]. Специалисты PR-сферы выполняют основную работу по продвижению товаров и услуг, формируют целевую аудиторию для различной продукции. По сути, специалисты по рекламе выполняют работу, которая наиболее важна для имманентного продвижения и продажи товаров и услуг. Реализация данной задачи по силам специалистам PR, если еще в вузе они приобрели способность к аналитике, аналитический навык для проработки рынка и подготовки к запуску нового продукта.

Специалистам важно налаживать нужные контакты в пользу компании, показывать себя с лучшей стороны в глазах общественности и сохранить хорошую репутацию, что связано с коммуникативными качествами личности. Важно также не допустить попадания названия организации в газеты в негативном ключе, что может отвратить потенциального потребителя.

То есть профессионально-личностная компетентность имеет первостепенное значение в теории и практике связей с общественностью, поэтому будущие специалисты PR-сферы стремятся посетить как можно больше дополнительных курсов повышения квалификации или семинаров, чтобы быть в курсе текущих событий и, что еще важнее, актуализировать имеющиеся знания. PR всегда находится как бы на грани, балансируя между мощной теоретической базой и трендами, которые невозможно перенести на бумагу из-за их быстротечности. Даже после получения диплома обучение не прекращается. Профессия специалиста по рекламе имеет целый ряд требований и определенные сложности, которые продиктованы требованиями рынка. В свою очередь, эти требования тесно связаны с политическими, социокультурными и экономическими факторами. Это в первую очередь навыки стратегического и критического мышления, навыки письма (в том числе деловой переписки), навыки анализа данных, многозадачности, а также навыки этики и коммуникаций. Отмечается, что этика должна преподаваться отдельным курсом. Также в условиях стремительно развивающегося искусственного интеллекта специалист по связям с общественностью должен обладать хотя бы базовыми умениями и навыками работы с ним [5, с. 16].

Что касается обучения будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью в вузах, то нужно отметить постоянный пересмотр учебных программ по причине концепции конвергенции. Теория конвергенции используется в различных областях знания, в каждой из которых она имеет собственную специфику. В контексте общей науки понятие «конвергенция» (от лат. convergo – «приближаюсь, схожусь») – это «процесс эволюции развития неродственных групп в общем направлении и приобретение ими сходных признаков» [6, с. 288]. В педагогике термин «конвергенция» определяется как «конструирование учебных программ через интеграцию технологических достижений и инновационных знаний на базе фундаментального развития науки» [7, с. 99–100]. В образовании конвергентный подход основан на междисциплинарных связях, что напрямую относится к профессиональной подготовке специалистов PR-сферы через взаимодействие и взаимообусловленность различных дисциплин, предполагающих и некоторое «перекрещивание» профессиональных компетенций, которые формируются в ходе преподавания маркетинга, социальной психологии, журналистики, социологии и др. Конвергентный подход в построении содержания образования и учебных программ отражает прогрессивное развитие современного обучения, но неумелое его использование приводит к обратному эффекту. Зачастую курсы бакалавриата, не соблюдая баланс между профессиональными и узкопрофессиональными знаниями и знаниями смежных дисциплин, уходят от главного – от принципов профессии по рекламе и связям с общественностью, отвлекаясь на другие предметные области. В результате чего студенты зачастую не в состоянии осознать и понять, в чем суть и содержание их будущей профессии, на что им ориентироваться в выборе знаний. Наряду с обозначенной проблемой рассредоточенности программы специальности между множеством других дисциплин и различных сфер, нужно отметить еще одну проблему – упор в ходе подготовки будущих специалистов на теорию, тогда как западные университеты сфокусированы на практике профессиональной PR-деятельности. Еще одна серьезная проблема профессиональной подготовки специалиста – разрыв между теорией и практикой. Учебные программы зачастую не соответствуют реалиям рекламной индустрии, что не позволяет студентам адекватно подготовиться к вызовам, с которыми они столкнутся на практике. Сегодня работодатели все чаще рассматривают обучение на рабочем месте в рамках внутрикорпоративного обучения как эффективный подход к обучению сотрудников. Это свидетельствует о растущем понимании того, что традиционная система обучения не всегда способна обеспечить тот уровень подготовки, который требуется для конкретных должностей.

В современных реалиях, когда экономическая ситуация и требования рынка труда постоянно меняются, все больше представителей от работодателей приходят к выводу, что высшее образование не всегда может гарантировать качество специализированной подготовки для конкретной работы. Ученые отмечают, что «PR – это не фундаментальное образование. Ему можно научиться уже на практике, восполняя пробелы в теоретических знаниях на специальных курсах либо факультативно в рамках основного высшего образования. На наш взгляд, будущим пиарщикам куда полезнее поучиться в экономическом ВУЗе. Работать они будут, скорее всего, в бизнесе, и после экономического вуза не будут хотя бы путать оборот с прибылью, а прибыльность с рентабельностью. И будут понимать, что PR – он не сам по себе, а нужен ради решения конкретных задач компании», – пишет PR-агентство Spice Media [8]. Кроме того, как отмечают многие ведущие специалисты в области коммуникаций, программы обучения не успевают за требованиями и переменами на рынке, что очень важно. Это также означает, что перед вузами стоит проблема актуализации знаний, проблема «убегающих знаний», которые предполагают значимость роли самообразования и самосовершенствования студентов, развитие их поискового и информационного поведения, предполагающего способность искать и отбирать необходимые знания для будущей профессии. В учебном процессе все более активно используются игровые технологии, в том числе деловые игры и решение ситуационных задач. Такой подход позволяет студентам не только усвоить материал с теоретической точки зрения, но и применить его в практических ситуациях, что способствует более глубокому пониманию предмета. Студенты воспринимают эти методы очень позитивно, что подтверждает высокую эффективность данного метода для изучения предмета. Игровые технологии не только делают процесс обучения более интересным, но и способствуют развитию критического мышления, командной работы и креативности – качеств, важных для построения успешной карьеры в рекламной индустрии.

Обращаем внимание на то, что современному специалисту важно овладеть целым рядом средств PR-деятельности, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда. Среди средств PR-деятельности, которые важно усвоить современному специалисту, можно выделить социологические исследования, взаимодействия со СМИ, спонсорство, конкурсы и премии, лоббизм, конференции, выставки и ярмарки, кино и аудиовизуальные средства, печатную продукцию, фотографии и многое другое (рис. 1).

В ходе профессиональной подготовки будущего специалиста наиболее проблемным участком в овладении на практике формами и средствами профессиональной деятельности стала способность осуществлять *социологические исследования*. Из опрошенных выпускников 2 курса факультета Международной журналистики МГИМО (48 человек) по направлению рекламы и связям с обще-



Рис. 1. Средства PR-деятельности, которыми должен овладеть будущий специалист по рекламе и связям с общественностью

ственностью более 15% студентов выразили сомнение, что они смогут профессионально анализировать явления и события, которые формируют установки целевой аудитории. Тем не менее именно социологические исследования (изучение потенциальной аудитории, оценка эффективности пиаркомпании, анализ публикаций, налаживание «обратной связи» с покупателями и производителями, анализ сегмента рынка и т. д.) являются одним из инструментов в деятельности специалиста по связям с общественностью [9, с. 103].

С данной деятельностью будущего специалиста тесно связана его способность к коммуникации со СМИ, к которой относятся навыки письма и редактирования для составления пресс-релизов, способность к вербальной коммуникации, умение убедительно аргументировать позиции своей компании и отвечать на проблемные вопросы. В предоставленной анкете выпускникам данное качество и владение им отметили большинство студентов, подтвердивших свои умения работать со СМИ, коммуницировать и убеждать, прибегая к аргументам и фактам. Для работы со СМИ важно владеть и навыками презентации для проведения конференций, трансляции инновационных стратегий компании, гибкостью и адаптивностью при столкновении со сложными ситуациями. Студентов, которые убеждены во владении данными компетенциями, оказалось почти 90% (89,6%), что составило 43 человека из 48 опрошенных.

Относительно новым явлением в профессиональной деятельности специалиста PR-сферы стало *спонсорство*, которое, зародившись в первой половине двадцатого века в США, активно показало себя как PR-инструмент в разных областях управленческой науки [10, с. 1566]. Как показывает опыт, навыки спонсорской поддержки и технологии организации подобных программ специалист приобретает уже в стенах вуза, практикуясь на поддержке различных культурных фестивалей, праздников, специальных деловых мероприятий, медийного спонсорства эфирного показа и др. Владение данной компетенцией подтвердили более 80% выпускников PR-сферы. Спонсорская поддержка включает и такой раздел, как «профессиональные премии и конкурсы», проведение которых удалось целому ряду студентов еще в ходе обучения в вузе. Таких студентов оказалось 34%, что составило 16 студентов из 48 опрошенных.

Особую трудность у студентов вызвал такой тип профессиональной деятельности, как *лоббизм,* или продвижение специалистами PR-сферы интересов компании и реализации конкретного проекта. Как пишет Н.З. Почхуа, «лоббизм – это частная технология для влияния группы лиц на принятие тех или иных решений» [11, с. 152]. В ходе занятий по изучению лоббизма как технологии влияния на интересы другой стороны студенты постепенно избавлялись от стереотипного понимания термина «лоббизм» как коррумпированного явления, осознав, что настоящий лоббизм представляет собой работу, требующую высококвалифицированных навыков от сотрудника компании: эмпатии, уверенности, убежденности, коммуникационных способностей для поддержки контактов с представителями власти, со СМИ и общественностью и др. Среди опрошенных способность проявлять лоббистские навыки выразили только 12% студентов. Что составило 5–6 человек от общего числа студентов. Результаты свидетельствуют, что данному виду профессиональной деятельности важно уделить более пристальное внимание в ходе подготовки будущих специалистов.

Особый интерес у студентов вызвал такой вид PR-деятельности, как *организация конференций и ярмарок*. Как выяснилось, ко второму курсу большая часть студентов так или иначе были в составе оргкомитетов по проведению конференций или симпозиумов. Больше 68% студентов готовили экспонаты и информационные материалы, готовили персонал, отвечали за решение вопроса масштабности мероприятия. Данный вид деятельности является наиболее популярным среди студентов, которые с первых курсов принимают активное участие в организации и проведении подобных мероприятий.

Важное средство PR-деятельности, которым должен владеть будущий специалист, – это практика применения *искусства кино* в современной рекламе и PR-сфере, что исследовано не плохо. Но стремительное развитие цифровизации и электронной техники меняют способы коммуникации между потребителями. Видеомаркетинг как вид кинокоммуникационных технологий используется для продвижения и рекламы продукта. Студенты уже первых курсов с помощью современных гаджетов работают над созданием видеоконтекта, который сегодня находится на пике популярности. К сожалению, не все студенты могут похвастать навыком создания творческого видеоконтента, так как горизонтальные и вертикальные ролики требуют особой техники, часто недоступной для обучающихся. Среди опрошенных студентов только 24% (12 студентов из 48) подтвердили, что хотя бы однажды были авторами создания какого-либо контента через видеоролик, что связано в большей степени с владением современными цифровыми программами, что требует более пристального внимания в ходе подготовки будущего специалиста.

Недооцененным средством PR-деятельности со стороны педагогов стала подготовка студентов к работе *с печатной продукцией*, являющейся универсальным инструментом для достижения взаимопонимания между компанией и ее целевой аудиторией [12, с. 30]. Будущий специалист должен уметь представить бренд и товар через такие виды печатной продукции, как буклеты, плакаты, листовки, флайеры, визитки. Иногда сам специалист должен уметь самостоятельно составить содержание печатной продукции и представить ее для обсуждения сотрудникам компании, что требует определенных творческих навыков, фантазии, импровизации. Действенным инструментом для информирования СМИ является пресс-релиз, который оповещает о самых важных событиях в компании. И, конечно же, будущему специалисту важно уметь грамотно оформить место продаж, подобрать материалы, продвигающие продукт или услугу [13, с. 112]. Среди опрошенных в работе с печатной продукцией было задействовано небольшое количество студентов 2 курса, имеющих представление о том, что такое печатная продукция и как с ней работать. Общее число студентов, подтвердивших свое участие в таком виде PR-деятельности, составило 21% или 10 человек из 48. Данный вид деятельности также должен быть хорошо изучен студентами и проверен на конкретной практике.

Достаточно традиционное средство PR-деятельности – технология фотографии, не потерявшая своей актуальности, но существенно дополненная в современных условиях навыками специалиста оперативной сьемки и графического дизайна. Специалисты в ходе мероприятий должны добиваться того, чтобы в кадр попали общие фото участников, изображения вип-спикеров, стенды на выставке, различные сюжеты и т. д. Кроме этого, специалисту PR-сферы важно регулярно обновлять фотоархив, что важно для узнавания экспертов компании и ее сотрудников. Студентов, сталкивающихся с данным видом детальности и имеющих представление об искусстве фотографии, оказалось немного, на что также важно обратить внимание в ходе профессиональной подготовки (18% или 8 человек из 48 студентов).

Подводя итог осуществленному исследованию среди студентов 2 курса факультета Международной журналистики, мы пришли к выводу о том, что определенные виды и средства PR-деятельности, которые более всего являются проблемным для студентов, должны стать центром внимания в ходе профессиональной подготовки. Для реализации этой задачи мы воспользовались ранжированной таблицей (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование средств PR-деятельности по сложности их усвоения будущими специалистами по рекламе и связям с общественностью

	Средства PR-деятельности	%
1.	Способность взаимодействия со СМИ	86%
2.	Навыки спонсорской поддержки	80%
3.	Способность к организации конференций и ярмарок	68%
4.	Способность к организации конкурсов и премий	34%
5.	Навык в создании кино и рекламных роликов	24%
6.	Способность работать с печатной продукцией	21%
7.	Навык владения технологиями фотографии и графического дизайна	18%
8.	Способность осуществлять социологические исследования	15%
9.	Навыки лоббизма	12%

Итак, данные, представленные в таблице, с помощью принципа ранжирования нацеливают преподавателей факультета обратить внимание прежде всего на развитие у студентов навыков лоббизма, что меньше всего удается в рамках подготовки. Далее стоит упомянуть подготовку студентов к осуществлению социологических исследований и актуально по-новому обратиться к технологии фотографии с оперативной сьемкой и графическим дизайном.

Проведённый анализ показал, что современные специалисты PR-сферы выполняют основную работу по продвижению товаров и услуг, формируют целевую аудиторию для различной продукции, выполняют работу, которая наиболее важна для имманентного продвижения и продажи товаров и услуг.

Выпускники рекламных специальностей имеют широкий спектр возможностей трудоустройства. Однако популярность связей с общественностью (PR) не всегда означает качественную подготовку специалистов данной направленности. Проблемой является нехватка квалифицированных преподавательских кадров, обладающих необходимыми навыками, но занятых на практике. Они работают в агентствах и компаниях, редко могут уделять время преподаванию, что нацеливает руководство факультетов задействовать практиков в чтении лекций, проведении мастер-классов и семинаров. К сожалению, профессионалы с большим опытом работы: PR-менеджеры, сотрудники рекламных агентств сталкиваются с напряженным графиком работы, который оставляет мало времени для преподавательской деятельности. В то же время педагогам вузов, теоретикам, которые могли бы занять эти должности, часто не хватает практических знаний и навыков, необходимых для эффективного обучения студентов.

В рамках профессиональной подготовки будущих специалистов важно отметить растущую роль медиатехнологий в образовании, все чаще они вытесняют привычные всем пособия и учебники. В обучении специалистов по рекламе и связям с общественностью эта тенденция прослеживается особенно четко. Презентации считаются наиболее часто используемым инструментом в обучении будущих PR-специалистов, что в целом не является удивительным, поскольку подготовить полноценное актуальное пособие по данной специальности является достаточно затруднительной задачей [14, с. 77]. Среди прочих необходимых практических навыков – готовность применять современные коммуникационные технологии – одно из важнейших требований рынка к будущим специалистам. Однако владение данными технологиями невозможно, если их использование в практической учебной деятельности не сопряжено с развитием своего рода профессиональной рефлексии, которая позволяет соотносить содержание изучаемых предметов, учебных дисциплин с реальной ситуацией в мире, что сегодня определяет контекстный метод обучения. Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо использовать все доступные ресурсы и возможности для углубления знаний студентов. Также курсы, семинары, вебинары и онлайн-наставничество могут стать важными инструментами для повышения качества преподавания и обеспечения более тесной связи между теорией и практикой. Такой подход поможет подготовить профессионалов, которые будут готовы к реальным вызовам рекламного рынка и смогут успешно конкурировать в своей сфере. Современные проблемы подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью представляют собой комплекс проблем, решение которых продвинет качество владения профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, способствующими конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Библиографический список

1. Тананыкина Я.Г., Назарова О.Г. Основные цели и виды маркетинговых коммуникаций. Маркетинговые коммуникации в маркетинговом треугольнике. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; № 5-2 (44): 98–101.
2. Harlow Rex. *Building a public relations definition*. 1976. Available at: https://dacemirror.sci-hub.st/journal-article/c51505f2d8b55dc6122e63a88954859b/harlow1976.pdf
3. Чумиков А.Н., Бочаров М.П. *Связи с общественностью: теория и практика*. Москва, 2017.
4. Рослов Г.О. Разработка и продвижение нового товара на рынке. *Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития*. 2016; № 2 (44): 72–78.
5. Азарова Л.В., Шарахина Л.В. PR-образование в условиях постоянной трансформации: опыт осмысления, проблемы и перспективы. *Российская школа связей с общественностью*. 2024; № 34: 13–16. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pr-obrazovanie-v-usloviyah-postoyannoy-transformatsii-opyt-osmysleniya-problemy-i-perspektivy
6. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. Москва: Эксмо, 2006.
7. Мамина И.В. Конвергентный подход в образовании. *Современная начальная школа*. 2022; № 10 (41): 99–104.
8. Пономарева О. PR-образование не имеет смысла. *Spice Media*. Санкт-Петербург. Available at: https://spice-media.ru/blogs/pr-obrazovanye/
9. Кондратьева Я.В. Методика социологического исследования в деятельности специалиста по связям с общественностью. *Социология и право*. 2013; № 2 (99): 100–104.
10. Шестаков А.А. Коммуникативная политика предприятия: к определению понятия. *Экономика и социум*. 2020; № 11 (78): 1566–1569.
11. Почхуа Н.З. Связи с правительством (gr) – корпоративные коммуникации – лоббизм: проблема соотношения социальных практик. *Социология власти*. 2011; № 3: 152–157.
12. Пискунов М.И. *Пресс-релиз и другие тексты PR-тексты*: учебно-методическое пособие. Москва, Факультет журналистики МГУ. 2017.
13. Майорова К.А. Современные инструмента PR-деятельности организации. *Экономика и бизнес*. 2023; № 7 (101): 112–115.
14. Платонова А.В., Ярцева Е.Я. Современные медиатехнологии в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 3: 77–82. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-mediatehnologii-v-obrazovanii

References

1. Tananykina Ya.G., Nazarova O.G. Osnovnye celi i vidy marketingovyh kommunikacij. Marketingovye kommunikacii v marketingovom treugol'nike. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; № 5-2 (44): 98-101.
2. Harlow Rex. *Building a public relations definition*. 1976. Available at: https://dacemirror.sci-hub.st/journal-article/c51505f2d8b55dc6122e63a88954859b/harlow1976.pdf
3. Chumikov A.N., Bocharov M.P. *Svyazi s obschestvennost'yu: teoriya i praktika*. Moskva, 2017.
4. Roslov G.O. Razrabotka i prodvizhenie novogo tovara na rynke. *`Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendencii razvitiya*. 2016; № 2 (44): 72-78.
5. Azarova L.V., Sharahina L.V. PR-obrazovanie v usloviyah postoyannoj transformacii: opyt osmysleniya, problemy i perspektivy. *Rossijskaya shkola svyazej s obschestvennost'yu*. 2024; № 34: 13-16. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pr-obrazovanie-v-usloviyah-postoyannoy-transformatsii-opyt-osmysleniya-problemy-i-perspektivy
6. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: `Eksmo, 2006.
7. Mamina I.V. Konvergentnyj podhod v obrazovanii. *Sovremennaya nachal'naya shkola*. 2022; № 10 (41): 99-104.
8. Ponomareva O. PR-obrazovanie ne imeet smysla. *Spice Media*. Sankt-Peterburg. Available at: https://spice-media.ru/blogs/pr-obrazovanye/
9. Kondrat'eva Ya.V. Metodika sociologicheskogo isseledovaniya v deyatel'nosti specialista po svyazyam s obschestvennost'yu. *Sociologiya i pravo*. 2013; № 2 (99): 100-104.
10. Shestakov A.A. Kommunikativnaya politika predpriyatiya: k opredeleniyu ponyatiya. *`Ekonomika i socium*. 2020; № 11 (78): 1566-1569.
11. Pochhua N.Z. Svyazi s pravitel'stvom (gr) – korporativnye kommunikacii – lobbizm: problema sootnosheniya social'nyh praktik. *Sociologiya vlasti*. 2011; № 3: 152-157.
12. Piskunov M.I. *Press-reliz i drugie teksty PR-teksty*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, Fakul'tet zhurnalistiki MGU. 2017.
13. Majorova K.A. Sovremennye instrumenta PR-deyatel'nosti organizacii. *`Ekonomika i biznes*. 2023; № 7 (101): 112-115.
14. Platonova A.V., Yarceva E.Ya. Sovremennye mediatehnologii v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 3: 77-82. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-mediatehnologii-v-obrazovanii

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-168-171

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: rimn4@yandex.ru*
Dyatlova R.I., *senior teacher, RTU MIREA (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

A STUDENT'S EDUCATIONAL AUTONOMY IN THE CONTEXT OF AMBIGUITY OF AUTONOMY-RELATED CONCEPTS: METHODOLOGY OF THE QUESTION. The article substantiates the relevance of the educational autonomy of the individual in the context of the ambiguity of the concepts of "autonomy" and also examines the genesis of the concept and the methodology of the issue. One of the main goals of Russian educational policy in the 21st century is to improve the higher education system. Universities are solving the problem of training specialists both by optimizing and intensifying the teaching of academic disciplines, and by developing flexible learning systems aimed at creating student autonomy, which plays a dominant role in the conditions of lifelong education. The modern educational paradigm provides for the training of qualified specialists who are ready and motivated for lifelong learning. The modern educational paradigm provides for the training of qualified specialists who are ready and motivated for lifelong learning. To achieve this goal, a university graduate must be able to independently work with information, acquire knowledge and critically comprehend it, i.e. during his studies he must become a person capable of autonomy and taking responsibility in a rapidly changing and dynamically developing society.

Key words: **educational autonomy, autonomy, student, personality-oriented technologies, pedagogical and psychological tasks, analysis of methods of teaching, self-organization and self-actualization of individual, partnership**

Н.М. Романенко, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*
Р.И. Дятлова, *ст. преп., РТУ МИРЭА, г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

УЧЕБНАЯ АВТОНОМНОСТЬ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ПОНЯТИЙ «АВТОНОМИЯ» И «АВТОНОМНОСТЬ»: МЕТОДОЛОГИЯ ВОПРОСА

В статье обосновывается актуальность учебной автономности личности в контексте неоднозначности понятий «автономия» и автономность», а также рассмтаривается генезис понятия и методолгия вопроса. Одной из основных целей российской образовательной политики в XXI в. является совершенствование системы высшего образования. Университеты решают задачу подготовки специалистов как за счет оптимизации и интенсификации преподавания учебных дисциплин, так и за счет разработки гибких систем обучения, направленных на создание студенческой автономии, которая играет доминирующую роль в условиях непрерывного образования. Современная образовательная парадигма предусматривает подготовку квалифицированных специалистов, готовых и мотивированных к непрерывному обучению. Для достижения этой цели выпускник вуза должен уметь самостоятельно работать с информацией, приобретать знания и критически осмысливать их. То есть за время обучения он должен стать личностью, способной к автономии и принятию ответственности в быстро меняющемся и динамично развивающемся обществе.

Ключевые слова: **учебная автономия, автономность, студент, личностно ориентированные технологии, психолого-педагогические знания, теоретико-методологический анализ, самоорганизация и самоактуализация личности, автономная деятельность, взаимозависимость и сотрудничество, психолого-педагогический контекст**

Актуальность проблемы развития учебной автономности студентов университета средствами личностно ориентированных технологий при преподавании иностранного языка обусловлена тем, что в современных реалиях способность специалиста самостоятельно находить, интерпретировать, перерабатывать и использовать текст в соответствии с изменившимися условиями имеет первостепенное значение. В статье подчеркнута важность развития у студента способности брать на себя ответственность за собственное обучение, признавая, что успех в обучении во многом зависит от самих студентов, а не только от педагога.

Цель данной статьи заключается в проведении теоретико-методологического анализа актуальности учебной автономности студента в контексте неоднозначности понятий «автономия» и «автономность».

Следующие задачи поставлены в исследовании:

– провести теоретико-методологический анализ актуальности «учебной автономности студента»;

– представить теоретическое обоснование понятий «автономность» и «автономия»;

– показать общее и различное в терминах «автономность» и «автономия».

В проведенном исследовании автором применялись такие методы исследования, как анализ, обобщение, интерпретация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые проведен теоретико-методологический анализ актуальности учебной автономности студента в контексте неоднозначности понятий «автономия» и «автономность», представлен генезис понятия и методология вопроса.

Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в педагогическую теорию высшего образования по проблемам понимания и обоснования актуальности учебной автономности личности в контексте неоднозначности понятий «автономия» и «автономность», ее формирования в ходе обучения.

Практическая значимость работы заключается в учете перехода отечественной системы образования к новой компетентностной парадигме, в которой ожидаемый образовательный результат рассматривается как набор ключевых компетенций как со стороны преподавателя, так и со стороны студента, который должен обладать автономностью, чтобы достичь успеха в обучении.

Определив актуальность, цель, задачи процесса обосновании актуальности учебной автономности студента в контексте неоднозначности понятий «автономия» и «автономность», обратимся к методологии вопроса. Впервые понятие «автономия студента» было определено еще в 1984 году английским ученым Анри Холеком как «ответственность обучающегося при выполнении образовательной деятельности в ходе изучения иностранного языка» [1, с. 87]. В психологии учебную автономность исследователи рассматривают как качество, которое предоставляет студенту выбор относительно принципов, действий, необходимых в ходе жизнедеятельности [2, с. 93]. Другими словами, личность становится автономной в случае умения регулировать процессы самообучения, самообразования, а также учебные зависимости от преподавателя вуза в соответствии со своими личностными установками и предпочтениями в усвоении знаний.

Рассуждения об учебной автономии встречаются в когнитивной психологии, так как когнитивистика изучает процессы познания: память, внимание, воображение и другие, что способствует развитию самостоятельности и учебной независимости личности. В ряду когнитивных психологов можно выделить Д. Вольфа, определившего суть и содержание автономии личности в известной работе «Изучение иностранного языка как конструирование: основы конструктивистской дидактики иностранного языка», где автономия личности – это способность к выбору самостоятельных действий, форм и средств в ходе познавательной деятельности [3]. В психологии (Выготский, 2003; Эльконин, 1989) открыты возможности изучения происхождения личной автономии личности, что помогает определить сущность развития образовательной автономности студента, где она определяется формированием своего «Я», зрелостью личности, самоорганизацией и самоактуализацией.

Несмотря на то что понятие «автономия» носит противоречивый характер, тем не менее и зарубежные, и отечественные ученые гармоничны в том, что автономия – это некая целостность, в которую входят поведенческий, ценностный, когнитивный компоненты [4, с. 37]. Главным моментом в теории одного из представителей когнитивистики Ж. Пиаже является постулат, что знание является действием. Пиаже полагал, что поведение проявляется в адаптации, приспособлении индивида к новым условиям жизнедеятельности, а значит, и способность человека самостоятельно выбрать пути и способы адаптации [5, с. 60].

Основателем концепции учебной автономии считают педагога С. Френе, изложившего свои взгляды в изданиях «Педагогические инварианты», «Новая французская школа» и др. С. Френе первым в 20-х годах ввел термин самоуправление, которое он видел наиболее важной учебной целью, пишет Г.П. Афанасьева [6, с. 2]. В университете Нанси в 1971 году он основали CRAPEL, центр изучения языков, которым руководил Анри Холек, который определил понятие «учебная автономность» в своем труде «Автономия в изучении иностранного языка».

В настоящем исследовании особое внимание уделялось автономной деятельности по изучению языка, выполняемой студентами в аудитории и за ее пределами. Преподаватели могут помочь студентам осознать, как учиться автономно. Автономное обучение должно быть четко задумано как навык, который можно приобрести таким же образом, как и другие академические навыки. И практики, которые поощряют развитие этого навыка, должны быть встроены в стратегию обучения, преподавания и оценки. Автономия в «чувстве саморегуляции обучения» зависит от мотивации. Другими словами, для того, чтобы участвовать в автономном саморегулируемом учебном поведении, студенты должны быть мотивированы.

В 2002 году в педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада появился термин «автономия», который рассматривают как свободу человека во время осуществления деятельности [7, с. 10]. У педагога Б.М. Бим-Бада термин «автономия» соотносится с юридическими и политическими вопросами самоуправления, так как указывает на возможность личности поступать свободно в выборе любого вида деятельности. Но термин «автономность» чаще соотносится с психологическими характеристиками. К примеру, Н.Ф. Коряковцева понимает под учебной автономией готовность студента к успешной образовательной деятельности, которая направлена на создание образовательного результата, к самооценке деятельности, интеракции с учебной средой и принятии ответственности за результат своей образовательной деятельности. Автономность определяется как способность принимать решения на основе своего восприятия мира. О соотнесении учебной автономности и принятия студентом ответственности за свой процесс обучения пишет Е.Н. Соловова, которая предлагает использовать в развитии учебной автономности студента зафиксированные виды и типологии самостоятельной образовательной деятельности: повторяющая деятельность, воспроизводящая деятельность, употребление приема в аналогичных случаях, готовность и реализация собственной самостоятельной деятельности и т. д.

Таким образом, можно отметить два аргумента в пользу попыток сделать обучающихся более автономными, независимыми в деле самостоятельности познавательных процессов. Во-первых, если студенты рефлексируют результаты своего обучения, то продукт этой деятельности будет более эффективным. Во-вторых, студенты, действующие автономно, самостоятельно ищут и выбирают ресурсы по преодолению временных образовательных неудач. Взятие ответственности за процесс собственного обучения является не только вопросом постепенного развития метакогнитивного овладения процессом обучения. Оно имеет важное аффективное измерение: в приверженности к самоуправлению и в активном подходе. Несмотря на то, что модель автономного учащегося предполагает, что студенты действуют независимо, она также подчеркивает взаимозави-

симость и сотрудничество. Автономные студенты взаимодействуют со сверстниками, наставниками и ресурсами, используя социальные сети, образовательные платформы, онлайн курсы и т. д. Сотрудничество «педагог –студент» становится средством понимания студентов, получения разнообразных независимых точек зрения и совместного конструкта по овладению знаниями. Обучающиеся, обладающие автономией, размышляют о своих процессах обучения, оценивают свой прогресс и соответствующим образом корректируют учебные стратегии. У таких студентов развивается понимание своих учебных достижений, сильных сторон и источников роста, что способствует личностному развитию на протяжении всей жизни.

Когда у студентов есть чувство контроля над своим обучением, они с большей вероятностью будут заинтересованы, настойчивы и любопытны в стремлении к знаниям. В отличии от внешних источников мотивации, таких как оценки, которые могут давать краткосрочные стимулы, внутренняя мотивация поддерживает долгосрочный интерес и стремление к обучению. В сущности, учебная автономность дает студентам возможность стать активными участниками своего образовательного пути, обладая навыками мышления и свободы действий, чтобы ориентироваться в меняющемся мире. Поощряя автономию, преподаватели могут воспитать адаптивных, самостоятельных студентов, которые готовы преуспевать в условиях современного мира.

Автономный студент характеризуется следующими качествами и умениями. Качества: стремление к обучению, проявление инициативы, открытость к изменениям и инновациям, способность и желание сотрудничать, готовность обсуждать свои успехи и неудачи в освоении иностранного языка. Умения: осознавать собственные потребности, уметь формулировать собственные цели, подбирать адекватные методы их достижения, искать необходимые ресурсы, оценивать собственный прогресс в обучении. Перечисленные качества и умения успешно формируются, когда учебные задания сформулированы таким образом, что требуют от студентов принятия самостоятельных решений, планирования и оценки собственной деятельности. Часть заданий носит открытый характер, то есть не предполагает единственного абсолютно правильного ответа. Во время выполнения таких заданий студенты выполняют речевые действия приемлемого уровня сложности. Преподаватель объясняет студентам, что существуют очень важные средства самостоятельного освоения иностранного языка, такие как двуязычный словарь, руководство по грамматике, учебные диски, компьютерные программы. Преподаватель обсуждает со студентами различные способы, которые они могут использовать для практики применения иностранного языка как средства общения.

Автономные студенты не только являются пассивными получателями информации, они являются создателями своего запаса знаний, которые оцениваются сообществом студентов, то есть их аудиторией. Они имеют возможность и желание учиться самостоятельно и достигать успеха, когда берут на себя ответственность за свое образование. Автономный студент понимает, почему он изучает определенные предметы и темы, берет на себя ответственность за результаты, проявляет инициативу в планировании и реализации образовательной деятельности и желает оценить свою работу. Активное участие студентов и их ответственность за самостоятельно выбранный процесс обучения чрезвычайно важны в обучении иностранным языкам. Студенты должны быть готовы действовать независимо во взаимодействии с другими как социально ответственные личности. Автономия студента предполагает его осмысленное участие во всех аспектах процесса обучения. Студенты становятся автономными, когда берут на себя ответственность за собственное обучение, то есть планирование, выполнение и оценку. Степень автономии возрастает при серьезном отношении к обучению. Одним из важнейших факторов, влияющих на формирование автономии, является самооценка. Студенты должны выработать собственные критерии оценки качества своей работы, стать независимыми от преподавателя как единственного человека, который оценивает их сильные и слабые стороны. Это помогает студентам принимать обоснованные решения о следующих шагах в процессе обучения и уменьшает зависимость от преподавателя. Несмотря на то, что преподаватель более опытен и компетентен, студенты не должны ждать указаний о дальнейших шагах в обучении, поскольку их главная цель – повышение уровня знаний и компетентности. В традиционном подходе к обучению ход занятия определяют преподаватели, и, таким образом, это прямой метод обучения. Автономное обучение на первый взгляд может выглядеть хаотичным. Однако преподаватель может частично отказаться от контроля и поделиться собственным опытом со студентами. Преобладающее мнение педагогических психологов относительно обучения заключается в том, что приобретение знаний присуще индивидууму и требует исключительно индивидуальных усилий. С точки зрения социального взаимодействия групповая работа является основной формой учебной деятельности, а индивидуальное обучение – это способ сосредоточиться на приобретенных знаниях и подготовке к будущей совместной работе. Поощрение автономии в обучении осуществляется путем предоставления студентам возможности делать собственный выбор и принимать решения относительно своего обучения вдумчивым образом. Это означает, что студенты имеют право выбирать, что и как они будут изучать, при поощрении со стороны преподавателя, который предоставляет им инструменты и средства для принятия обоснованных решений относительно своего обучения как в выборе правильного материала, так и стратегии обучения. Предоставление самостоятельности должно быть постепенным, учитывая возраст и объем ответственности, к которому они привыкли. Роль преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам, погружая их в языковую и культурную среду и давая им возможность практиковать иностранный язык по-другому в аудитории. Необходимо учитывать проблему дифференциации. Дифференциация в группе должна происходить с целью применения различных подходов к обучению, разработки практических занятий в соответствии с потребностями студентов и учеников и их индивидуальными качествами. В дифференцированных группах следует учитывать тот факт, что у студентов разные способности, навыки и фоновые знания. Все это влияет на то, как они будут учиться. Важную роль в реализации автономности в аудитории играет ознакомление с разнообразными стратегиями обучения и помощь студентам в нахождении подходящих методов. Студентам следует предоставить средства, необходимые для того, чтобы стать более автономными и независимыми. В автономном обучении преподаватель не играет роль поставщика информации или источника знаний, его/ее роль скорее будет посреднической. Преподаватели контролируют деятельность в аудитории и помогают студентам планировать свое образование как в долгосрочной, так и в краткосрочной перспективе. Преподаватели должны установить тесное сотрудничество со студентами и быть уверенными, что все студенты знают, чего от них ожидают.

Траектория автономии в языковом образовании до конца XX века характеризовалась ранним акцентом на самостоятельном обучении в центрах самостоятельного доступа, за которым в 1990-х годах последовал переход к применению в аудитории. С начала века важность самостоятельного доступа в литературе по автономии несколько уменьшилась, но это не означает, что он решительно перешел в сторону применения в аудитории.

Автономия студентов является одной из эффективных стратегий для получения качественных результатов обучения. Однако развитие автономии студента может быть сложной задачей, когда у студента есть большой опыт обучения под руководством преподавателя. В таких контекстах они могут не сразу полностью осознать идеи автономии. Поэтому преподавателям необходимо постепенно поддерживать студентов и развивать у них чувство большей ответственности, активно вовлекая их в процесс принятия решений, выбирая учебные материалы в соответствии с их образовательными потребностями, начиная обучение с того места, где находятся студенты. Кроме того, преподаватели должны изменить свою педагогическую практику. Вместо того чтобы диктовать материал, они могут поощрять студентов работать индивидуально, в парах и группах, чтобы найти ответы автономно. Внеаудиторные мероприятия по автономии обучения должны быть включены в учебную программу по английскому языку.

Смещение автономии в условиях аудитории подняло сложные вопросы, связанные с ролью преподавателя как посредника между органами образования и студентами. Усилия преподавателей по продвижению автономии в аудитории обычно ограничиваются факторами, которые лишь в определенной степени поддаются их контролю. Более поздние исследования об автономии преподавателя также имели тенденцию уравновешивать профессиональные атрибуты и свободу преподавателя, причем последняя часто понималась как результат самостоятельного профессионального развития и готовности участвовать в процессах институциональных изменений за стенами собственной аудитории. Литература по автономии преподавателей также включает ряд интересных отчетов об инициативах в области образования преподавателей. Идея автономии преподавателя вытекает из литературы об автономии студентов и еще не обсуждалась широко в литературе по педагогическому образованию.

Как и большинство преподавателей иностранных языков по всему миру, преподаватель в организации автономного обучения полагает, что его работа — развивать у своих студентов владение целевым языком. Преподаватель в автономной аудитории полагает, что с самого начала деятельность его студентов должна быть направлена через целевой язык, что сам целевой язык является ключевым когнитивным инструментом, поддерживающим успешное обучение. В то же время, однако, преподаватель признает, что родной язык его студентов играет важную роль. Преподаватель общается со своими студентами на целевом языке, используя мимику, жесты и другие визуальные средства, чтобы донести свое сообщение, и следит за тем, чтобы вся учебная деятельность имела своей целью создание целевого языка в устной или письменной форме, но переводит слова и фразы на целевой язык по требованию и позволяет своим студентам использовать родной язык, особенно на ранних стадиях, чтобы решать проблемы, возникающие в парной и групповой работе, подготавливает попытки студентов говорить на целевом языке во многом так же, как родители подготавливают речь маленького ребенка, изучающего родной язык. Если сам целевой язык является каналом обучения, то педагог использует два педагогических инструмента, чтобы быть посредником на целевом языке для своих студентов.

Учебная деятельность в автономной аудитории имеет два основных направления: создание текстов целевого языка, что придает обучению «здесь и сейчас» цель и актуальность, и производство учебных материалов, что поощряет преднамеренное аналитическое обучение и развивает осознание языковой формы. Оба вида деятельности управляются самими студентами, но под руководством преподавателя и с регулярной оценкой.

Рассматриваемая как образовательная цель автономия студента подразумевает особый вид социализации, включающий развитие качеств и ценностей, которые позволят людям играть активные участвующие роли в демократическом

обществе. Известный итальянский педагог Лучано Мариани утверждает, что автономия обучающегося является относительной, а не абсолютной независимостью студента, подчеркивая тем самым и роль педагога в развитии автономности обучающегося. Им даются рекомендации по развитию автономности учащегося, используя в ходе обучения определенную структуру «стиля преподавания», которая основана на определенном количестве и качестве задач, а также на разных моделях поддержки, которую оказывают преподаватели учащимся. Л. Мариани определяет структуру четырех основных моделей поддержки, которые он выделяет с точки зрения поведения преподавателя и реакции студентов: высокий уровень поддержки – высокая трудность, высокий уровень трудности – низкая поддержка, низкий уровень поддержки – низкий уровень трудности и низкий уровень трудности – высокая поддержка. По его словам, баланс между поддержкой и вызовом – это постоянный процесс принятия решений между преподавателем и студентами. Педагог подчеркивает важную особенность системы задач/поддержки. А именно – гибкость в зависимости от меняющихся условий работы. Л. Мариани представил внутренний и внешний круги представления знаний студентов, где «внутренний круг» в его представлении относится к тому, что студенты знают и могут делать – это знакомая территория / фактическая стадия развития. Пространство за внешним кругом – это незнакомая территория, знания и навыки, которые учащиеся еще не приобрели. «Внешний круг» представляет собой мост между знакомым (внутренним кругом) и незнакомым (за пределами внешнего круга). По мнению педагога, обучение может происходить только внутри внешнего круга. Обучение внутри внутреннего круга уже произошло, обучение за пределами внешнего круга не может иметь место. Содействие автономии в этой структуре означает работу внутри внешнего круга и по направлению к его границам. Если преподаватель работает внутри себя, он/она способствует зависимости; если преподаватель работает вовне, он/она способствует автономии. В образовательной среде автономия студента влечет за собой развитие саморефлексии и активное участие в планировании, внедрении, мониторинге, оценке обучения и самообразования. При этом педагог выступает тьютором, осторожным советчиком в деле развития учебной независимости и самостоятельности. К данному тезису склоняется китайский педагог Ш. Ян, который выделяет функции преподавателя в ходе автономного развития обучающихся:

– преподаватель-организатор, который занимается упорядочиванием образовательной деятельности в аудитории, дающий студентам эффективные задания;

– преподаватель-тьютор, осуществляющий техническую поддержку студентов;

– преподаватель-консультант, который служит примером эффективной коммуникации, пытаясь сблизить интенцию, с которой совершается высказывание, и интерпретацию услышанного.

Подробный анализ определений «автономия» и «автономность» способствовал идентификации общих признаков, выявляющих автономного студента, который осуществляет контроль и оценку своей учебной деятельности. Это студент, который владеет компетенциями самообучения, самообразования, анализирует потребности своей образовательной деятельности, способен предвидеть и спрогнозировать результат учебной деятельности, самостоятельно определить и оценить продукт своей деятельности и критерии его оценки. Только такой студент, который берет на себя ответственность за свою образовательную деятельность, является психологически и интеллектуально автономной личностью, которая обладает самостоятельностью, адаптивностью, рефлексией, но готовый к сотрудничеству во время решения задач и запросов учебной деятельности.

Таким образом, происхождение понятия «учебная автономность» студента в психолого-педагогическом контексте показало, что автономность в психологии определяют как социально-психологическое качество, которое позволяет студенту действовать независимо от установок, демонстрируя готовность к ответственности, осознанности и самостоятельности, а автономия выступает как необходимость в проявлении приведенного качества.

В педагогике под учебной автономией понимают самостоятельность обучающегося в целеполагании, умении автономно от педагога ставить цели учебной деятельности, планировать свои действия и выбирать формы работы.

Учебная автономность – это готовность студента нести ответственность за свой учебный процесс, которая проявляется на следующих уровнях:

1) определение целей и задач;
2) построение индивидуальной траектории обучения;
3) рубежный и контрольный анализы.

При этом педагог играет лидирующую роль, оказывая помощь в развитии самостоятельности и независимости студента, постепенно «ослабляя» эту помощь по мере продвижения студента к полной независимости и самоактуализации. До студентов важно донести необходимость проявления самостоятельности, а также повысить их осведомленность об автономии и учебной автономности обучающихся с целью повышения качества процесса обучения.

Библиографический список

1. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon,1981.
2. Старновская Е.Е. К вопросу формирования научного понятия «автономность личности». *Приволжский научный вестник*. 2012; № 2: 93.
3. Wolff D. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
4. Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2011; № 2: 37.
5. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. Москва, 1994.
6. Афанасьева Г.П., Торопчина С.В. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии. *Ползуновский Вестник*. 2006; № 3: 2.
7. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.

References

1. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon,1981.
2. Starnovskaya E.E. K voprosu formirovaniya nauchnogo ponyatiya «avtonomnost' lichnosti». *Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2012; № 2: 93.
3. Wolff D. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
4. Karabanova O.A., Poskrebysheva N.N. Razvitie lichnostnoj avtonomii podrostkov v otnosheniyah s roditelyami i sverstnikami. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2011; № 2: 37.
5. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1994.
6. Afanas'eva G.P., Toropchina S.V. Teoreticheskie predposylki vozniknoveniya koncepcii uchebnoj avtonomii. *Polzunovskij Vestnik*. 2006; № 3: 2.
7. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-171-174

***Smirnova O.I.,** postgraduate, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: smirnova.oxana-2009@yandex.ru*

TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION USED IN PREPARATION FOR WORK WITH DISHARMONIOUS FAMILIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. In the article, the author addresses an urgent problem of modern educational practice – the training of future teachers who are ready for productive interaction with a disharmonious family. Due to the increase in the total number of disharmonious families, the solution to this problem determines the national security and well-being of the entire society. The article defines a disharmonious family, identifies three characteristic criteria, and lists its main features, which a specialist should pay special attention to. The article examines traditional and innovative educational methods and technologies that are used in higher education to form the theoretical and practical foundations of a future teacher's readiness to work with a disharmonious family. The article concludes that the most productive learning technologies include multimedia technology based on a combination of the following types of multimedia methods and tools: video clips; interactive slides; multimedia cases; interactive tests and questionnaires. In the process of implementing multimedia technology, these methods and tools allow students (future teachers) while performing future professional activities, to test an independently found algorithm for interacting and working with a disharmonious family, to feel themselves in the active role of a specialist who is able to establish constructive relationships with members of a disharmonious family.

Key words: **theoretical and applied foundations, professional education, future teacher, readiness for work, university, professional training, family, disharmonious family, case technology**

***О.И. Смирнова,** аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: smirnova.oxana-2009@yandex.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДИСГАРМОНИЧНОЙ СЕМЬЁЙ

В статье автор обращается к актуальной проблеме современной практики образования – подготовка будущих педагогов, готовых к продуктивному взаимодействию с дисгармоничной семьей. В связи с увеличением общего количества дисгармоничных семей решение этой проблемы обусловливает государственную безопасность и благополучие всего общества. В работе дается определение дисгармоничной семьи, выделяются три характерных критерия, а также перечисляются ее основные особенности, на которые специалисту следует обратить особое внимание. В статье рассматриваются традиционные и инновационные методы и технологии образования, которые применяются в высшей школе для формирования теоретических и практических основ готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей. Сделан вывод о том, что к наиболее продуктивным технологиям обучения следует отнести мультимедийную технологию, основанную на совокупности следующих видов мультимедийных методов и средств: видеофрагменты; интерактивные слайды; мультимедийные кейсы; интерактивные тесты и опросники. В процессе реализации мультимедийной технологии данные методы и средства позволяют студентам – будущим педагогам, имитируя будущую профессиональную деятельность, апробировать самостоятельно найденный алгоритм взаимодействия и работы с дисгармоничной семьей, почувствовать себя в активной роли специалиста, способного установить конструктивные отношения с членами дисгармоничной семьи.

Ключевые слова: **теоретические и прикладные основы, профессиональное образование, будущий педагог, готовность к работе, вуз, профессиональное обучение, семья, дисгармоничная семья, кейс-технология**

Актуальность темы определяется тем, что на современном этапе развития педагогической науки и практики исследования особенностей семейного функционирования и готовности педагогов к взаимодействию с детьми, воспитывающимися в дисгармоничных семьях, являются особо актуальными, поскольку сложившиеся в дисгармоничной семье отношения могут стать причиной дезадаптированного поведения детей.

Одним из основополагающих трендов современной практики образования является подготовка будущих педагогов, готовых к продуктивному взаимодействию с дисгармоничной семьей. Это связано с тем, что в последнее время наблюдается повышение количества таких семей, что детерминирует необходимость педагогов уметь продуктивно взаимодействовать с ними в своей профессиональной педагогической деятельности. В современной образовательной практике профессия педагога предусматривает возможность оказания всем типам дисгармоничных семей актуальной социальной, правовой, психологической и педагогической помощи и поддержки при участии других специалистов, что, бесспорно, позитивно отразится не только на эмоционально-психологическом состоянии воспитанников, но и в целом будет способствовать социально-психологическому оздоровлению общества.

Формирование теоретических и практических основ готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей осуществляется в высшей школе при использовании традиционных и инновационных методов и технологий образования [1–7]. Несмотря на значительный рост исследований в данной области педагогической науки, различные аспекты формирования готовности педагога к взаимодействию с дисфункциональной семьей до настоящего времени не получили в педагогической науке систематического освещения, что привело к осознанию противоречия между растущей востребованностью данных знаний у специалистов-педагогов и низким уровнем их реальной подготовленности к данной работе; между требованиями, которые предъявляются к выпускникам-педагогам, и неразработанностью в теории и практике профессионального образования педагогических условий эффективности технологии данного процесса.

Цель работы заключается в анализе традиционных и инновационных методов и технологий образования и выявлении педагогического потенциала мультимедийных технологий, используемых при подготовке будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьёй.

Задачи: показать необходимость формирования готовности будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьей в процессе профессиональной подготовки; изучить различные виды мультимедийных методов и средств, которые использовались на занятиях, связанных с работой с дисгармоничной семьей, и доказали свою эффективность.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ опыта эффективного применения мультимедийных технологий в процессе профессиональной подготовки.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены суть, специфика традиционных и инновационных методов и технологий образования, а также принципы и направленность на интеграцию в обучении и воспитании знаний и действий.

Теоретическая значимость состоит в выявлении педагогического потенциала мультимедийных технологий в формировании готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей.

Практическая значимость заключается в реализации в образовательном процессе вуза модели формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей, стержневым компонентом которой является применение мультимедийных технологий.

Анализ современной ситуации, сложившейся в РФ, показывает многочисленные примеры явной социальной дезадаптации и нарушений внутрисемейного взаимодействия, что приводит к увеличению общего количества дисгармоничных семей.

Таким образом, на сегодняшний день можно говорить о том, что организация работы с дисгармоничной семьей выступает одной из острейших и актуальнейших социальных и психолого-педагогических проблем современного общества, поскольку ее решение в значительной степени обусловливает государственную безопасность и благополучие всего общества. В связи с этим представляется актуальным изучение теоретических и прикладных основ формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей.

Общеизвестно, что семья является важнейшим социальным институтом, который остро реагирует на любые социокультурные изменения, происходящие в обществе и государстве [4]. Нестабильность внешней среды негативно отражается на возможности семьи реализовывать свои ключевые и разнообразные функции, особенно в рамках развития, формирования и становления личности несовершеннолетних ее членов. Невозможность удовлетворения жизненно важных потребностей всех членов семьи приводит к трансформации и искажению семейных ролей [6].

Дисгармоничной семьей называется семья, для которой характерны три основных критерия: систематическое, т. е. повторяющееся неудовлетворение базовых потребностей членов семьи; внешние и внутренние нарушения различных аспектов функционирования семьи; неспособность семьи решить основные задачи на каждой стадии своего жизненного цикла [2; 6].

Помимо указанных выше трех критериев, в дисгармоничной семье, как правило, наблюдаются следующие особенности, на которые специалисту следует обратить особое внимание:

1) нарушенная иерархия, явное неравноправие и доминирование одного из членов семьи или одной из семейных подсистем, формирование внутрисемейных отношений по типу «власть – подчинение»;

2) дефицит доверительных отношений в силу закрытости внешних и внутрисемейных границ, часто можно отметить феномен скрытого социального сиротства, члены семьи не заботятся друг о друге надлежащим образом, потребности во взаимной симпатии, поддержке, уважении не удовлетворены;

3) отсутствие взаимности, внутрисемейного сотрудничества и взаимопомощи, не наблюдается совсем или в минимальном количестве число взаимодействий между членами семьи на основе партнерства и диалога, что приводит к низкому уровню сплоченности и большому числу разногласий и противоречий в главных и второстепенных вопросах жизнедеятельности и функционирования семьи;

4) эмоциональная отстраненность, нестабильность и ярко выраженная амбивалентность отношений, запрет на открытое выражение эмоций (особенно негативных), эмоциональное отвержение, безразличие и недостаточная степень эмоционального принятия членами семьи друг друга;

5) психологическая зависимость членов семьи друг от друга, строгий контроль, а также жесткие и высокие требования и предписания, регламентирующие поведение членов семьи и внутренние взаимодействия между членами семьи, общая дисгармоничность отношений в семье;

6) невыполнение одним из членов семьи своих семейных обязанностей и прямых функций, которые определяются самой семейной ролью, что приводит к негативным последствиям и ущербу в контексте реализации потребностей и интересов других членов семьи;

7) высокая степень напряженности в отношениях, повышенная конфликтность в общении и поведении в открытых и скрытых формах, частые семейные конфликты и проблемы во взаимоотношениях, отсутствие положительной динамики в преодолении трудностей по причине их сознательного игнорирования [2; 5; 6].

Следовательно, деятельность педагога в направлении организации работы с дисгармоничной семьей должна включать в себя:

– аналитические и диагностические аспекты внимательного наблюдения за каждым обучающимся с целью обнаружения мишеней для социальной и психолого-педагогической поддержки и помощи воспитанникам, проживающим в дисгармоничной семье;

Таблица 1

Виды мультимедийных методов и средств, которые использовались на занятиях, связанных с работой с дисгармоничной семьей

№	Мультимедийные методы и средства	Их характеристика	Примеры применения при изучении тем, связанных с работой с дисгармоничной семьей
1.	Видеофрагменты	служат для введения в ситуацию, формирования эмоционального вовлечения, фиксации противоречия или демонстрации социальной реакции (например, короткие интервью, кейс-сценки)	Использование на занятиях видеофрагментов из фильмов «Родня», «Вам и не снилось». «Мужики», «Любовь и голуби», «Похороните меня за плинтусом» и др.
2.	Мультимедийные презентации	позволяют вставлять в отдельные слайды вопросы, гиперссылки, анимации, схемы, что способствует вовлечению и удержанию внимания студентов	Используются на лекциях для характеристики дисгармоничной семьи
3.	Мультимедийные кейсы	комплексные материалы, включающие текст, видео, графику и документы, требующие анализа, обсуждения и рефлексии	Кейсовые задания, с разбором реальных ситуаций из опыта работы с дисгармоничной семьёй, представленные на мультимедийных слайдах, используются на семинарских занятиях
4.	Интерактивные тесты и опросники	применяются для сбора информации по усвоенному материалу и мгновенной обратной связи в аудитории, активизируя коллективное обсуждение. Тест	Онлайн – прохождение на занятиях тестов на тему «Виды семьи»; тест на тему «Функции семьи»

– проведение коррекционных мероприятий, направленных на улучшение дисгармоничных семейных отношений, особенно в диаде «родитель – ребенок», в сотрудничестве с другими специалистами;

– планирование и осуществление соответствующей воспитательной работы с детьми и классным коллективом в целом.

Будущий педагог должен быть готов в контексте осуществления своих профессиональных функций проводить работу с дисгармоничными семьями, основными направлениями которой будут выступать следующие аспекты:

а) повышение сплоченности дисгармоничной семьи;

б) снижение степени эмоциональной отстраненности внутри семьи и безразличия друг к другу, активное включение членов семьи в решение общих задач и преодоление возникающих трудностей;

в) уменьшение или минимизация открытых и скрытых форм конфликтного поведения через принятие ответственности, а также через освоение и закрепление умений и навыков саморегуляции и самоконтроля.

Бесспорно, что формирование готовности к работе с дисгармоничной семьей требует развития у будущих педагогов личностно и профессионально важных качеств, ключевыми среди которых являются толерантность, чуткость, эмпатия (сопереживание), коммуникативные способности и др.

Формирование теоретических и практических основ готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей осуществляется в высшей школе при использовании традиционных и инновационных методов и технологий образования.

Традиционными методами и формами обучения, в ходе которых у будущих педагогов происходит формирование готовности к работе с дисгармоничной семьей, являются привычные для вуза формы работы: лекции, семинарские и практические занятия.

При их проведении решается главная задача, которая заключается в усвоении студентами педагогических специальностей целостной системы знаний и представлений о сути, специфике и содержании работы с дисгармоничной семьей. Приобретенные и усвоенные знания выступают предварительным этапом развития компетентности в этой области будущей профессиональной деятельности.

Как показал анализ опыта отечественных вузов по подготовке будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьёй, данная работа осуществляется в рамках дисциплин «Педагогика», «Психология и педагогика семейных отношений». Нами на базе Московского финансово-промышленного университета «Синергия» на занятиях, связанных с работой с дисгармоничной семьей, помимо традиционных методов и технологий, использовалась мультимедийная технология, включающая следующие виды мультимедийных методов и средств: видеофрагменты, мультимедийные презентации, мультимедийные кейсы, интерактивные тесты и опросники.

Характеристика данных видов мультимедийных методов и средств и примеры их использования на занятиях представлены в табл. 1

Как показал опыт преподавания, видеофрагменты и мультимедийные кейсы, разработанные нами на личных примерах работы с дисгармоничной семьёй, усиливают эффект «личного присутствия» в проблемной ситуации, что способствует эмоциональному и когнитивному вовлечению студентов. Мультимедийные кейсы позволяют воссоздать ситуации, которые могут возникнуть у студентов в процессе будущей профессиональной деятельности, обсудить с одногруппниками и преподавателем алгоритм взаимодействия и работы с дисгармоничной семьей.

Подобные технологии позволяют смоделировать противоречивые обстоятельства, выявить конфликты мнений или неочевидность выбора, стимулируя рефлексию, сопоставление альтернатив и формирование аргументированной позиции. Как подчёркивает Дьячкова М.А., личностная вовлечённость обучающегося – это центральное условие включённого познания в гуманистической педагогике [5].

Таким образом, профессиональная подготовка будущих педагогов в обязательном порядке должна предусматривать осуществление целенаправленной работы, направленной на формирование у них готовности к работе с дисгармоничной семьей. Это позволит молодому специалисту в дальнейшем своевременно выявить дисгармоничную семью и оказать ей эффективную помощь и поддержку, чтобы препятствовать возникновению у ее членов, а именно у обучающихся, которые проживают в таких семьях, трудностей в личностном становлении и социальном функционировании.

В процессе обучения будущих педагогов в высшей школе с целью формирования у них готовности к работе с дисгармоничной семьей целесообразно использовать систему традиционных и инновационных методов и технологий образования. В ходе наших исследований было выявлено, что к наиболее продуктивным технологиям обучения здесь следует отнести мультимедийную технологию, основанную на совокупности мультимедийных методов и средств: видеофрагментов, мультимедийных презентаций с интерактивными слайдами, мультимедийных кейсов, интерактивных тестов и опросников. В процессе реализации мультимедийной технологии данные методы и средства позволяют будущим педагогам, имитируя будущую профессиональную деятельность, апробировать самостоятельно найденный алгоритм взаимодействия и работы с дисгармоничной семьей, почувствовать себя в активной роли специалиста, способного установить конструктивные отношения с членами дисгармоничной семьи (родителями, детьми и т. д.).

Таким образом, цель исследования достигнута и поставленные задачи решены. Показано, что формирование готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей невозможно без интерактивных и практико-ориентированных форм работы; выявлен педагогический потенциал мультимедийных технологий в формировании готовности будущего педагога к данному направлению работы. Особое значение имеет использование таких образовательных методов и технологий, которые бы обеспечили будущему педагогу возможность в практическом плане отработать отдельные элементы взаимодействия и оказания помощи и поддержки дисгармоничной семье.

Библиографический список

1. Сухова Е.В. Особенности взаимодействия в проблемных семьях и направления психосоциальной коррекции. *Сибирский психологический журнал*. 2015; № 56: 153–166.
2. Карабанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва: Гардарики, 2008.
3. Сатир В. *Психотерапия семьи*. Москва: ИОИ, 2018.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
5. Истратова О.Н. Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2013; № 10: 242–249.
6. Серых А.Б., Лифинцев Д.В., Анцута А.Н. Опыт социальной поддержки и особенности первичной социализации в семье: к истории вопроса. *Перспективы науки*. 2015; № 10 (73): 37–40.
7. Емельянова И.Е., Смыслова Г.А. *Использование кейс-метода в обучении педагогов и психологов: реализация компетентностного подхода*: учебное пособие. Казань, 2023.

References

1. Suhova E.V. Osobennosti vzaimodejstviya v problemnyh sem'yah i napravleniya psihosocial'noj korrekcii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2015; № 56: 153-166.
2. Karabanova O.A. *Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya*. Moskva: Gardariki, 2008.
3. Satir V. *Psihoterapiya sem'i*. Moskva: IOI, 2018.
4. `Ejdemiller `E.G., Yustickis V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
5. Istratova O.N. Semejnoe neblagopoluchie kak social'no-psihologicheskaya problema. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki*. 2013; № 10: 242-249.
6. Seryh A.B., Lifincev D.V., Ancuta A.N. Opyt social'noj podderzhki i osobennosti pervichnoj socializacii v sem'e: k istorii voprosa. *Perspektivy nauki*. 2015; № 10 (73): 37-40.
7. Emel'yanova I.E., Smyslova G.A. *Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii pedagogov i psihologov: realizaciya kompetentnostnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan', 2023.

Статья поступила в редакцию 15.03.25

УДК 371.146 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-174-176

Fu Yun, *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: iamfuyun567@gmail.com*

DESIGNING A PROGRAM FOR ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF SPECIALISED COURSES IN CHINA. The article considers the specifics of advanced training for teachers of specialized courses (fine arts, music and physical education) in comprehensive schools in the territory of the modern People's Republic of China. The existing problems are analyzed, such as the lack of specialized pedagogical competencies among teachers, as well as their reproduction of traditional pedagogical models. In order to solve these problems, it is recommended to pay attention to teaching innovative pedagogical models both in higher education institutions for students and at schools and third-party advanced training centers for current teaching staff. Finally, the article also provides the methods that should be taught to teachers in advanced training courses. Based on the results of the work, a conclusion is made about the effectiveness of advanced training programs for teachers of specialized courses. This conclusion is confirmed by the results of sociological research conducted by the author of the article. The theoretical significance of the work lies in the possibility of using its results in pedagogy, psychology, sociology, etc. The practical significance lies in the possibility of adapting the program for various Chinese regions.

Key words: **educational programs, specialized courses, advanced training, Chinese schools, comprehensive schools, teacher training**

Фу Юнь, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: iamfuyun567@gmail.com*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФИЛЬНЫХ КУРСОВ ШКОЛ КИТАЯ

В статье рассматривается специфика повышения квалификации для учителей профильных курсов (изобразительного искусства, музыки и физкультуры) общеобразовательных школ на территории современной Китайской Народной Республики. Разбираются существующие проблемы, такие как недостаток профильных педагогических компетенций у учителей, а также воспроизведение ими традиционных педагогических моделей. Чтобы решить проблемы, рекомендуется уделять внимание преподаванию инновационных педагогических моделей как в высших учебных заведениях для студентов, так и на базе школ и сторонних центров повышения квалификации для действующего педагогического состава. В статье приводятся методики, которым следует обучать педагогов на курсах повышения квалификации. По итогам работы делается вывод об эффективности программ повышения квалификации для педагогов профильных курсов. Этот вывод подтверждается результатами социологических исследований, проведённых автором статьи. Теоретическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов в педагогике, психологии, социологии и т. д. Практическая значимость заключается в возможности адаптации программы для различных китайских регионов.

Ключевые слова: **образовательные программы, профильные курсы, повышение квалификации, китайские школы, общеобразовательные школы, обучение педагогов**

Актуальность исследования определяется сложившейся на сегодняшний день ситуацией в образовании. Современная система школьного образования Китая сталкивается с серьёзным вызовом: растущая учебная нагрузка и её последствия для психического здоровья учащихся. Постоянное давление, связанное с академическими достижениями, приводит к эмоциональному выгоранию, тревожности и другим проблемам. В этой ситуации возрастает роль изобразительного искусства (ИЗО), музыки и физической культуры. Эти дисциплины формируют у детей навыки саморегуляции, развивают креативность и укрепляют физическое здоровье. Занятия музыкой помогают снизить стресс, а физкультура улучшает концентрацию, что косвенно влияет на успеваемость. Эффективность таких предметов во многом зависит от педагогов. Учитель сегодня – не просто носитель знаний, но и наставник, который помогает ученикам находить баланс между учёбой и личностным развитием. К сожалению, подготовка преподавателей творческих и спортивных дисциплин в Китае часто остаётся в тени «академических» предметов. Многие из них сталкиваются с нехваткой современных методик и ресурсов для профессионального роста. Поэтому разработка программ повышения квалификации становится не просто актуальной, а необходимой для гармоничного развития школьников.

Цель исследования – создать практико-ориентированную программу, которая поможет учителям музыки, ИЗО и физкультуры в китайских школах повысить свой профессиональный уровень.

Задачи работы:

1. Уточнить термин «профильный предмет» в рамках китайского образования.
2. Оценить текущее качество преподавания творческих и спортивных дисциплин в школах КНР в контексте проблем подготовки педагогов.
3. На основе анализа предложить меры для устранения этих проблем.
4. Разработать программу повышения квалификации, интегрирующую предложенные решения.
5. Обобщить результаты и определить направления для дальнейшей работы.

Объект исследования – профильные учебные курсы по музыке, ИЗО и физкультуре в китайских школах.

Предмет исследования – методы профессионального развития учителей, ведущих эти дисциплины.

Теоретическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов в педагогике, психологии, социологии и т. д. при проведении дальнейших исследований.

Практическая значимость заключается в том, что предложенная программа может быть адаптирована для разных регионов Китая: например, в мегаполисах упор можно сделать на цифровые инструменты преподавания искусства, а в сельских школах – на интеграцию традиционных культурных практик.

Научная новизна определяется тем, что, в отличие от стандартных курсов повышения квалификации, предложенная программа включает использование искусственного интеллекта для персонализации обучения и обучения педагогов инновационным образовательным методикам, а также для проведения внеклассных мероприятий.

В работе использовался комплексный подход, который включает в себя анализ исследований китайских и российских авторов о роли творческих предметов в образовании, изучение успешного примера пекинской школы, разработку программы повышения квалификации педагогов с учётом специфики китайских школ. В статье представлены результаты социологического опроса школьников, их родителей и педагогов относительно изучаемой тематики, а также результаты успеваемости до прохождения педагогами курсов повышения квалификации и через некоторое время после. Исследование проводилось автором работы на базе школы № 15 города Пекина, а также школы № 7 города Ханчжоу (провинция Чжэцзян) и школы № 806 города Циндао (провинция Шаньдун).

Тема повышения квалификации педагогов профильных курсов в китайских школах уже поднималась в работах различных исследователей. В частности:

1. Сюй Вэй («Разработка школьной программы по передаче нематериального культурного наследия будущим поколениям на примере школы Чжао Дэнюй в Пекине»). В статье разбирается конкретный положительный пример пекинской школы, который можно разобрать на занятиях по повышению квалификации педагогов.
2. Ли Сюэшуай («Учитель как одновременно учёный и художник. Исследование нового образа учителя изобразительных искусств в средней школе»).

В работе рассматривается учитель изобразительных искусств в наши дни, когда его роль не ограничивается простой передачей компетенций, но когда от него требуется учить детей творчеству и критическому мышлению.

3. Лю Лю («Преподавание изобразительного искусства в средней школе в контексте текущего состояния и возможных перспектив развития компетенций педагогического персонала»). В статье анализируется роль педагога ИЗО в развитии эстетических качеств школьников.

Большая часть проведённых ранее исследований позволяет прийти к выводу о наличии большого количества проблем методического характера в процессе преподавания профильных предметов в современной китайской школе, а также о наличии значительного потенциала, которым обладают программы повышения квалификации в процессе решения этих проблем.

Профильные курсы (профильные предметы) – это понятие, которое имеет множество разнообразных определений. В частности, согласно точке зрения Данильянц Э.И., профильным предметом является «предмет, выбор которого осуществляется учеником самостоятельно в рамках обязательной школьной программы» [1, с. 82].

В современной китайской системе образования существует проблема доминирования интеллектуальных дисциплин в связи с направленностью образовательного процесса на сдачу экзаменов для поступления в вуз, а не на всестороннее развитие обучающихся. Это приводит также и к неравномерному распределению ресурсов в области повышения педагогической квалификации: в то время как многие педагоги интеллектуальных дисциплин регулярно обучаются новым компетенциям, преподаватели музыки, ИЗО и физкультуры (профильных дисциплин) не получают новых компетенций или обучаются самостоятельно в свободное от работы время и на собственные средства.

Некоторые учителя не имеют профессиональной педагогической подготовки, а также обладают слабой методической базой и отрывочными знаниями и навыками преподавания. Часто это музыканты, художники или спортсмены, которые не сумели реализовать собственные притязания в желаемой сфере, вследствие чего были вынуждены пойти в школу. Многие из них воспринимают педагогическую работу как профессиональную неудачу, что также отрицательно влияет на их мотивацию.

В своей педагогической деятельности многие не владеют никакими образовательными методиками или владеют некоторыми из них на поверхностном уровне. Часто они копируют стиль своих педагогов. Многие из них используют традиционные методики, которые нацелены на демонстрацию педагогом примера исполнения, приёма живописи или спортивного движения, тогда как от обучающихся требуется точное повторение без какого-либо обдумывания и понимания. Важно отметить, что многие педагоги выбирают такой стиль не потому, что считают его самым правильным из возможных, но по методической неграмотности или малограмотности. Прохождение программы повышения квалификации позволяет многим из них пересмотреть собственные методики преподавания, причём не только на уровне осознания, но также и на уровне конкретной практической деятельности.

Методы решения существующей проблемы видятся в создании комплексной системы повышения педагогической квалификации. Она должна включать в себя улучшение качества профильного высшего образования, совершенствование системы переподготовки и повышения квалификации, а также создание ряда образовательных платформ для педагогов.

Следует обратить внимание на тех студентов, которые уже сейчас получают образование по специальностям, связанным с преподаванием ИЗО, музыки и физкультуры, а также на студентов спортивных, музыкально-исполнительских и художественных направлений, для которых педагогическая деятельность не является основной. Они должны изучать в дополнение к дисциплинам, связанным с предполагаемой специальностью, также методику образования, психологию и др. Помимо этого, для них важна производственная педагогическая практика в период обучения [2].

Важно организовывать систематическое повышение квалификации для тех преподавателей, которые работают в общеобразовательных школах. Рекомендуется усилить систему образования на базе школ без отрыва от производства. Например, многие школы в Китае осуществляют систему наставничества, в рамках которой опытные преподаватели помогают только что поступившим педагогам. Кроме школ, также необходимо проводить обучение педагогов на внешних площадках – в вузах, центрах повышения квалификации и т. д. Помимо приобретения компетенций, внешние обучающие мероприятия позволяют педагогам из разных школ познакомиться друг с другом и обменяться профессиональным опытом.

Образовательные платформы должны быть предусмотрены также и в онлайн-формате. В качестве примера можно привести Национальную платформу государственных услуг в области образовательных ресурсов [3]. Платформа поддерживается Министерством образования и направлена на предоставление высококачественных образовательных ресурсов учителям и учащимся. Платформа охватывает планы уроков, учебные материалы, обучающие видео и другие ресурсы для дополнительных курсов, таких как музыка, искусство и физкультура. Учителя могут изучать и загружать их в соответствии со своими потребностями. На платформе также есть раздел «Подготовка учителей», где представлены онлайн-курсы обучения и специальные лекции, помогающие учителям улучшить свои профессиональные качества и педагогические способности. В Китае также есть и другие платформы для обучения педагогов в режиме онлайн. Школа должна всячески приветствовать использование преподавателями подобных платформ; помимо этого, важно также поощрять педагогов обучать своих коллег в режиме онлайн для качественного обмена опытом.

Программа повышения квалификации педагогов должна включать новейшие сведения о методике преподавания профильных курсов. Это могут быть образовательные технологии, такие как практико-ориентированное обучение, проектное обучение и т. д. Важно также проводить занятия по работе с одарёнными детьми и подростками, с школьниками с ОВЗ, с учениками из групп социального риска и т. д.

Учителя должны использовать новые современные технологии в собственной работе. В качестве примера можно привести искусственный интеллект, который составляет планы для занятий со студентами, поисковые системы, большие данные для хранения информации о студентах и т. д. [4].

Необходимо поощрять учителей смело пробовать новые методы и средства обучения, такие как использование информационных технологий, проведение междисциплинарного интегрированного обучения и т. д., чтобы повысить интерес школьников и, соответственно, эффективность преподавания в классе [5].

Междисциплинарная интеграция также может разрушить границы, которые искусственно выстроены педагогами и системой образования между различными дисциплинами, а также качественно стимулировать способность студентов к комплексному мышлению. Например, учителя музыки могут работать с учителями истории над разработкой тематического курса «Музыка и история», который позволит учащимся понять культурный фон различных исторических периодов через музыку; учителя ИЗО могут объединиться с учителями китайского языка и китайской литературы над проведением занятий, где школьники имели бы возможность научиться создавать картины на основе древних поэм различных китайских династий. Более того, педагогам также рекомендуется учиться составлять планы занятий с учётом потребностей конкретных обучающихся, а также региональных особенностей, современных тенденций в музыке, изобразительном искусстве и спорте. Подобные планы сделают занятия более эффективными, а также вызовут у учащихся положительные эмоции.

На курсах повышения квалификации также может быть использован опыт других общеобразовательных заведений. В качестве положительного примера можно привести Пекинскую школу Чжао Дэнюй, которая открыла серию профильных курсов по нематериальному культурному наследию для школьников. Содержание этих курсов рассчитано на всех учащихся и может варьироваться в зависимости от их возраста, уровня владения предметом, а также в зависимости от их специфических интересов и предпочтений. Занятия включают дизайн масок для Пекинской оперы, создание глиняных скульптур, написание сценариев и постановку теневых представлений и т. д. В этом процессе учитывается специфика пекинской культуры, а также таланты, интересы и пожелания школьников. Учителя музыки помогают детям в освоении пекинской традиции исполнительского искусства, педагоги по ИЗО учат их созданию костюмов, масок, декораций и т. д., тогда как преподаватели физкультуры отрабатывают с ними основы танца и акробатики [6]. В настоящее время преподаватели этой школы проводят курсы повышения квалификации для педагогов из других пекинских школ, а также в дистанционном режиме для школьных учителей из других регионов. Они рассказывают, как сделать интересные междисциплинарные проекты, которые бы способствовали сохранению наследия художественной культуры, а также учитывали региональную специфику и стимулировали интерес студентов к образовательной деятельности.

Педагоги также должны учиться организовывать и проводить внешкольные мероприятия. Иллюстрацией этого служат учителя физкультуры, которые могут проводить туристические слёты и спортивные соревнования, тогда как педагоги музыки могут устраивать концерты и фестивали, а учителя ИЗО – выставки [7]. Школы также могут организовывать специальные междисциплинарные мероприятия, такие как тематическая выставка «Наука и искусство», где учащиеся могут продемонстрировать научные знания с помощью произведений искусства; или тематическое представление «Литература и музыка», где учащиеся могут интерпретировать литературные произведения с помощью музыкальных выступлений. Такая междисциплинарная деятельность не только обогащает внеучебную жизнь школьников, но и развивает их личностные качества. Важным преимуществом внешкольных мероприятий является тот факт, что на них могут присутствовать не только непосредственные участники, но также и зрители, что позволит большому количеству школьников приобщиться к спорту, искусству и музыке в качестве болельщиков, зрителей и слушателей, а также расширить круг общения и развить собственные интересы [8].

Согласно данным социологического исследования, проведённого автором работы в школе № 15 города Пекина, а также в школе № 7 города Ханчжоу (провинция Чжэцзян) и в школе № 806 города Циндао (провинция Шаньдун), прохождение курсов повышения квалификации педагогами по музыке способно увеличить эффективность обучения на 75%, а удовлетворённость образовательным процессом – на 36%. Если курсы проходят учителя по физкультуре и изобразительному искусству, то эффективность обучения растёт на 49% и 74% соответственно, тогда как удовлетворённость процессом образования – на 58% и 43% соответственно. Целевой аудиторией опроса стали ученики, их родители и сами педагоги. Исследовалось их мнение относительно занятий, а также анализировались формальные показатели успеваемости до прохождения педагогами курсов повышения квалификации, а также через какое-то время после их окончания.

Хотелось бы так же уточнить, что на занятиях по повышению квалификации следует работать не только с обучением педагогов новым методикам, но также и с трансформацией целей и задач обучения. Преподаватели не должны стараться добиться от учеников идеальной работы, ведь для успеваемости по физкультуре, ИЗО и музыке необходимо не только упорство и интерес, но также и талант, который есть не у всех. Им необходимо помнить, что их главное направление деятельности должно заключаться в физическом оздоровлении обучающихся на уроках физкультуры, а также в развитии эмоционального интеллекта и эстетических качеств на занятиях по ИЗО и музыке. Однако если школьник демонстрирует высокие способности и мотивацию, педагог должен дать ему возможность для развития: преподавателей необходимо учить работать с одарёнными детьми и подростками, а также с их родителями [9].

В рамках настоящей работы была раскрыта программа повышения квалификации китайских учителей профильных курсов (физкультуры, ИЗО, музыки) в школе. В наши дни существуют проблемы в области преподавания профильных курсов: недостаточная методическая подготовленность педагогов и воспроизводство учителями устаревших методик преподавания. Разработка систематической программы повышения квалификации может способствовать их решению.

В качестве мер для решения проблем выступают следующие: качественная подготовка студентов соответствующих направлений, регулярное повышение квалификации работающих педагогов, создание соответствующей онлайн-платформы.

Педагогов необходимо обучать работе с учётом особенностей конкретных учеников и региональной специфики. Они должны владеть междисциплинарными подходами, умением проводить внешкольные мероприятия и т. д.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в более детальном изучении различных аспектов повышения квалификации учителей, а также в исследовании потенциала внедрения всей программы или отдельных её элементов в реальной практике.

Библиографический список

1. Данильянц Э.И. Педагогические условия формирования проектной активности у старшеклассников. *Вестник Московского Педагогического Университета*. 2023; № 15 (79): 82–94.
2. Чжу Ю. Исследование способов повышения профессиональных способностей учителей в контексте междисциплинарного обучения. *Китайская антология с отрывными листами (издание для учителей)*. 2024; № 22: 112–114.
3. Национальная платформа государственных услуг в области образовательных ресурсов. *Smart Education of China*. Available at: https://basic.smartedu.cn/
4. Хан Ж. Исследование повышения педагогической компетентности учителей музыки в средней школе. *Байхуа*. 2024; № 11: 63–65.
5. Люй С. Исследование путей улучшения практических компетенций учителей музыки средней школы. *Examination Weekly*. 2020; № 71: 147–148.
6. Сюй Вэй. Разработка школьной программы по передаче нематериального культурного наследия будущим поколениям на примере школы Чжао Дэнюй в Пекине. *Журнал Мяньянского педагогического университета*. 2021; № 40 (3): 61–67.
7. Ли С. Учитель как одновременно учёный и художник. Исследование нового образа учителя изобразительных искусств в средней школе. *China Nationalities Expo*. 2024; № 3: 184–186.
8. Лю Л. Преподавание изобразительного искусства в средней школе в контексте текущего состояния и возможных перспектив развития компетенций педагогического персонала. *Teaching Monthly·Middle School Edition (Teaching Management)*. 2024; № 11: 69–73.
9. Чэнь Ц. Краткий анализ методов повышения педагогических компетенций практического характера учителей изобразительного искусства в средней школе. *Консультирование по учебной программе средней школы*. 2022; № 3: 111–113.

References

1. Danil'yanc `E.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya proektnoj aktivnosti u starsheklassnikov. *Vestnik Moskovskogo Pedagogicheskogo Universiteta*. 2023; № 15 (79): 82-94.
2. Chzhu Yu. Issledovanie sposobov povysheniya professional'nyh sposobnostej uchitelej v kontekste mezhdisciplinarnogo obucheniya. *Kitajskaya antologiya s otryvnymi listami (izdanie dlya uchitelej)*. 2024; № 22: 112-114.
3. Nacional'naya platforma gosudarstvennyh uslug v oblasti obrazovatel'nyh resursov. *Smart Education of China*. Available at: https://basic.smartedu.cn/
4. Han Zh. Issledovanie povysheniya pedagogicheskoj kompetentnosti uchitelej muzyki v srednej shkole. *Bajhua*. 2024; № 11: 63-65.
5. Lyuj S. Issledovanie putej uluchsheniya prakticheskih kompetencij uchitelej muzyki srednej shkoly. *Examination Weekly*. 2020; № 71: 147-148.
6. Syuj V`ej. Razrabotka shkol'noj programmy po peredache nematerial'nogo kul'turnogo naslediya buduschim pokoleniyam na primere shkoly Chzhao D`enyuj v Pekine. *Zhurnal Myan'yanskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 40 (3): 61-67.
7. Li S. Uchitel' kak odnovremenno uchenyj i hudozhnik. Issledovanie novogo obraza uchitelya izobrazitel'nyh iskusstv v srednej shkole. *China Nationalities Expo*. 2024; № 3: 184-186.
8. Lyu L. Prepodavanie izobrazitel'nogo iskusstva v srednej shkole v kontekste tekuschego sostoyaniya i vozmozhnyh perspektiv razvitiya kompetencij pedagogicheskogo personala. *Teaching Monthly·Middle School Edition (Teaching Management)*. 2024; № 11: 69-73.
9. Ch`en' C. Kratkij analiz metodov povysheniya pedagogicheskih kompetencij prakticheskogo haraktera uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva v srednej shkole. *Konsul'tirovanie po uchebnoj programme srednej shkoly*. 2022; № 3: 111-113.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-176-178

Zhang Liwen, *postgraduate, 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*

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*

SOLVING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN THE COURSE OF STUDYING CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES THROUGH PEDAGOGICAL SUPPORT. The social and psychological adaptation of Chinese students to the educational environment of Russian universities is a complex process of getting used to and adapting to new conditions of the sociocultural space. The article is aimed at updating the issue of the need for pedagogical support for academic exchanges, which helps to increase the level of efficiency of this process. In this study, the authors describe some difficulties in the adaptation process, including sociocultural, psychological and pedagogical aspects, internal and external factors influencing the process. To solve the problem, the authors used the following methods: questionnaires, surveys, testing, observation. Based on the use of these methods, the main socio-psychological problems that Chinese students face when adapting to the cultural and educational environment of Russian universities were identified. Their characteristics are given. The authors come to the conclusion that it is necessary to organize pedagogical support for academic exchanges during the education of Chinese students in order to achieve the main goal of academic exchange – obtaining a high-quality professional education.

Key words: **adaptation, pedagogical support, Chinese students, Russian educational environment**

Чжан Ливень, *аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации», г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

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*

РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ЗА СЧЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Социально-психологическая адаптация китайских студентов к образовательной среде российских вузов представляет собой сложный процесс привыкания и приспособления к новым условиям социокультурного пространства. Статья направлена на актуализацию вопроса необходимости педагогического сопровождения академических обменов, способствующего повышению уровня эффективности этого процесса. В настоящем исследовании авторы опи-

сывают трудности процесса адаптации, включающие социокультурные, психолого-педагогические аспекты, внутренние и внешние факторы, влияющие на процесс. Для решения проблемы авторы использовали следующие методы: анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение. На основе использования этих методов были выделены основные социально-психологические проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты при адаптации к культурно-образовательной среде российских вузов. Дается их характеристика. Авторы приходят к мнению о необходимости организации педагогического сопровождения академических обменов в ходе обучения китайских студентов для достижения главной цели академического обмена – получения качественного профессионального образования.

Ключевые слова: **адаптация, педагогическое сопровождение, китайские студенты, российская образовательная среда**

Актуальность темы статьи обусловлена стремительно развивающимся сотрудничеством между Российской Федерацией и Китайской народной республикой в различных отраслях экономики и культуры. Происходящие изменения демонстрируют развитие межкультурных и социальных контактов во всех сферах. Развивается система образования, предъявляющая более высокие требования к выпускникам как китайских, так и российских вузов. Особое значение отводится внедрению новых подходов и методов обучения с целью достижения развитых коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций.

Актуальное значение приобретает подготовка дипломированных специалистов обеих стран в условиях инокультуры, которая предполагает адаптацию к новым реалиям. В Китае в последние годы наблюдается потребность в высококлассных специалистах различных профилей с хорошим знанием русского языка [1]. На государственном уровне поднимаются вопросы подготовки кадров, в том числе для обеспечения более эффективного российско-китайского сотрудничества [2].

Как отмечено в докладе Фуданьского университета «Российско-китайский диалог: модель 2024», стороны расширяют образовательные контакты между российскими и китайскими университетами, реализуются проекты академического обмена между лучшими студентами вузов РФ и КНР, строительство Российско-Китайского научно-образовательного центра, создание Российско-Китайского альянса университетов-партнеров. Соответственно, растет количество китайских студентов в российских вузах и российских студентов в китайских [3].

Также, начиная с 2017 года, РФ реализует образовательный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования».

Ведущая цель данного проекта – повышение конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образовательных услуг. Для достижения цели проекта создаются максимальные условия для комфортного пребывания иностранных студентов в Российских вузах. По данным проекта, к 2025 году количество иностранных студентов в российских вузах должно увеличиться в 3,2 раза [4]. Динамика роста представлена на рис. 1.



Рис. 1. Рост числа иностранных студентов в вузах Российской Федерации

Цель статьи состоит в выявлении основных проблем в реализации программы педагогического сопровождения в ходе обучения китайских студентов в российских вузах.

В задачи исследования входило: анализ сути и содержания понятия «педагогическое сопровождение», выявление трудностей при реализации академических обменов, поиск путей совершенствования процесса педагогического сопровождения.

В процессе написания статьи авторы использовали общетеоретические, прогностические и эмпирические методы исследования.

Научная новизна настоящего исследования состоит в выявлении некоторых социально-психологических проблем целенаправленного педагогического сопровождения китайских студентов в российскую образовательную среду.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении условий эффективной реализации педагогического сопровождения в ходе обучения китайских студентов в российских вузах.

Практическая значимость заключается в том, что изучение вопроса педагогического сопровождения академических обменов между российскими и китайскими вузами расширит области взаимовыгодного сотрудничества.

Стремительный прирост количества китайских студентов в вузах России закономерно привел к увеличению проблем, связанных с их адаптацией. Процесс социально-психологической адаптации усложняется еще и тем, что иностранные студенты, как российские, так и китайские, представляют собой сообщества, объединенные внутренними составляющими на основе их собственной культуры, связанные одним языком, национальным сознанием, традициями, нормами поведения, интересами и т. д. Для китайских студентов, как показывает практика, этот процесс особо сложный, поскольку касается особенностей российской образовательной среды, с одной стороны, а с другой – погружение в другую инокультуру, которой присуще иное национальное сознание, мышление, свои интересы и пр.

Поэтому вопрос организации педагогического сопровождения академических обменов китайских и российских студентов выходит на первый план. Учеными-педагогами уже поднимался вопрос адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российского вуза, например, молодые ученые предлагают использовать разработанную модель процесса предвыездной адаптации студентов из КНР к культурно-образовательной среде российского вуза [3].

Авторами были выделены педагогические факторы для организации процесса предвыездной адаптации китайских студентов с целью формирования готовности к процессу обучения и получения высшего профессионального образования на русском языке в вузах России. Выделенными основополагающими принципами предвыездной адаптации являются следующие компоненты: информационно-когнитивный компонент, в основе которого лежит системное усвоение знаний и представлений о России; эмоционально-волевой компонент, связанный с позитивным настроем к незнакомой академической среде российских вузов, и мотивационно-ценностный компонент, отвечающий за личностный рост китайских студентов, формирование своей социальной значимости, приобщение к новым ценностям и межкультурной коммуникации.

Все перечисленное необходимо учитывать при разработке собственной модели процесса педагогического сопровождения академических обменов между китайскими и российскими студентами. Специфической особенностью адаптации китайских студентов к получению профессионального образования на русском языке в российских вузах является многоаспектность процесса, характеризующаяся социокультурными, психолого-педагогическими, внутренними и внешними и пр. факторами. В результате академических обменов между китайскими и российскими студентами происходит процесс аккультурации: иностранные студенты входят в новое культурное сообщество, стремятся к межкультурной коммуникации, социализируются в новой для них среде.

Насколько иностранные студенты смогут быстро адаптироваться к новым реалиям, зависит от внутренних и внешних факторов. Процесс принятия новых социокультурных ценностей другой страны связан с понятием толерантности к другой культуре. При анализе результатов анкетирования было выявлено, что китайским студентам очень трудно социализироваться в студенческой группе. В МГИМО, например, все группы поликультурные, что еще больше усложняет процесс адаптации китайских студентов к образовательной среде вуза. Еще одним важным фактором, способствующим эффективной адаптации китайских студентов в российскую образовательную среду является процесс организации обучения. Это касается содержания обучения, объема, выбора педагогических методов, цифровых технологий, включая внедрение технологий искусственного интеллекта и др. Здесь очень важна мотивация китайских студентов, насколько у них проявлен познавательный интерес к русскому языку и т. д. Требования, предъявляемые к выпускникам, отличаются, поэтому этот факт также необходимо учитывать при решении проблем адаптации китайских студентов к российской образовательной системе вузов. В целях успешной адаптации иностранных студентов авторы предлагают внедрять систему педагогического сопровождения, которая поможет сделать этот процесс более целенаправленным и эффективным.

Итак, для успешной адаптации иностранных студентов важно создавать педагогические условия, которые бы помогали сопоставлять свои традиционные ценности с ценностями русского мира; учитывать закономерности адаптации и вхождения китайских студентов в иную социокультурную среду; знать особенности и специфику образовательной системы в России, традиции национальной культуры; модели поведения российских студентов и др. Не стоит забывать об уровне владения русским языком. Как правило, он довольно низкий и становится для китайских студентов стрессором в практике общения с русскими преподавателями и студентами.

Уже ставшая традиционной китайская система механического зазубривания и воспроизведения лексических и грамматических конструкций отрицательно влияет на процессы адаптации к языковой среде российского вуза. Это касается развития навыков коммуникативной компетенции. Еще одной проблемой, с которой сталкиваются китайские студенты при обучении в России, становится отсутствие специализированных пособий по языку специальности.

Процесс адаптации китайских студентов будет протекать успешнее, если будет разработана и внедрена модель педагогического сопровождения иностранных студентов в образовательную среду российского вуза. В рамках создания программы педагогического сопровождения необходимо учитывать ценностные основы и социокультурные особенности китайских студентов, в основании которых лежат аксиологический и культурологические подходы, принципы межкультурного взаимодействия.

Таким образом, выделим основные социально-психологические проблемы в адаптации китайских студентов к образовательной системе России: отсутствие знаний о социокультурной среде российских вузов, различия в культурных традициях российских и китайских студентов, различия в методах обучения; на социальном уровне: оформление необходимых документов (страховка, виза, заявления и т. д.), нехватка знаний о требованиях учебного процесса, трудности бытового характера (еда, быт, жилье и т. д.), недостаточная сформированность коммуникативных навыков и самостоятельной работы и др.

Итак, выявленные социально-психологические проблемы адаптации китайских студентов в вузах России привели к пониманию необходимости создания и реализации программы педагогического сопровождения китайских студентов с целью их предупреждения. Педагогам важно учитывать усвоение ценностей инокультуры иностранными студентами, особенности межкультурного взаимодействия. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов необходимо осуществлять в процессе всего периода академического обмена.

Форма педагогического сопровождения может быть разной: это может быть куратор, фасилитатор, коуч и пр. Как отмечают исследователи, на сегодняшний день преподаватель, который осуществляет педагогическое сопровождение, должен совмещать в себе профессиональные качества коуча, валеолога, психолога, тьютора, методиста и др. [6].

Исходя из анализа опросов китайских студентов, находящихся по академическому обмену в российских вузах, большая часть из них испытывает трудности пребывания в России. Большинство иностранных студентов ежедневно сталкиваются с социально-психологическими проблемами адаптации, которые существенно осложняют получение качественного профессионального российского образования.

В связи с этим успешная адаптация китайских студентов к учебному процессу и культурной среде российского вуза является важнейшим условием поддержания имиджа системы высшего образования в РФ.

Библиографический список

1. *Эксперты заявляют о нехватке кадров в различных сферах для развития российско-китайского сотрудничества*. Available at: https://www.interfax-russia.ru/far-east/news/eksperty-zayavlyayut-o-nehvatke-kadrov-v-razlichnyh-sferah-dlya-razvitiya-rossiysko-kitayskogo-sotrudnichestva?ysclid=m7odcs7r90158556213
2. *Вопросы подготовки кадров для российско-китайского сотрудничества*. Available at: https://roscongress.org/materials/voprosy-podgotovki-kadrov-dlya-rossiysko-kitayskogo-sotrudnichestva/?ysclid=m7oddrfm4n709476912
3. *Российско-Китайский диалог: модель 2024*. Available at: https://russiancouncil.ru/papers/Russia-China-2024-Report94.pdf
4. *Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/1_7.pdf?ysclid=m7m9rkidzp691984402
5. Гоу Т. *Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2024.
6. Пань В. *Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки учителей русского языка в вузах Китая*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.

References

1. *`Eksperty zayavlyayut o nehvatke kadrov v razlichnyh sferah dlya razvitiya rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva*. Available at: https://www.interfax-russia.ru/far-east/news/eksperty-zayavlyayut-o-nehvatke-kadrov-v-razlichnyh-sferah-dlya-razvitiya-rossiysko-kitayskogo-sotrudnichestva?ysclid=m7odcs7r90158556213
2. *Voprosy podgotovki kadrov dlya rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva*. Available at: https://roscongress.org/materials/voprosy-podgotovki-kadrov-dlya-rossiysko-kitayskogo-sotrudnichestva/?ysclid=m7oddrfm4n709476912
3. *Rossijsko-Kitajskij dialog: model' 2024*. Available at: https://russiancouncil.ru/papers/Russia-China-2024-Report94.pdf
4. *Prioritetnyjproekt«Razvitie`eksportnogopotencialarossijskojsistemyobrazovaniya»*.Availableat:https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/1_7.pdf?ysclid=m7m9rkidzp691984402
5. Gou T. *Pedagogicheskie faktory predvyezdnoj adaptacii studentov KNR k kul'turno-obrazovatel'noj srede rossijskih vuzov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
6. Pan' V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki uchitelej russkogo yazyka v vuzah Kitaya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-178-181

Anosova N.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Graduate School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: anosova_ne@spbstu.ru*
Karpovich I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: karpovich_ia@spbstu.ru*

MASTER STUDENTS' METACOGNITIVE SKILLS DEVELOPMENT BASED ON THE PROJECT METHOD. This article discusses application of the project method as a way of developing metacognitive skills of university students. The purpose of this study is to analyze effectiveness of the project method for developing metacognitive skills of master's students in the field of translation and intercultural communication. Metacognitive skills have a significant impact on students' academic performance, since they are aimed at student's personal development and learning ability which help them to achieve better results. The results of the study show that the project method is an effective tool for developing students' metacognitive skills, such as critical thinking, public speaking skills, interpersonal skills, teamwork skills, etc. The study is conducted as part of a practical course in professionally oriented translation in the master's program of the Polytechnic University. The authors of the study conclude that it is necessary to organize project activities for the effective development of students' metacognitive skills. The results of the study can be useful in developing methodological foundations to form metacognitive skills of students majoring in engineering and humanities based on the project method.

Key words: **project method, metacognitive skills, professionally oriented translation**

Н.Э. Аносова, *канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: anosova_ne@spbstu.ru*
И.А. Карпович, *канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: karpovich_ia@spbstu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА

В данной статье рассматривается применение проектного метода как способа формирования метакогнитивных навыков студентов университета. Целью данного исследования является анализ эффективности применения проектного метода для формирования метакогнитивных навыков студентов магистратуры в области перевода и межкультурной коммуникации. Метакогнитивные навыки оказывают значительное влияние на успеваемость студентов, поскольку они направлены на саморазвитие студента и на обучение умению учиться и достигать лучших результатов. Результаты исследования показывают, что проектный метод является эффективным инструментом для развития метакогнитивных навыков студентов, таких как критическое мышление, навыки

публичных выступлений, межличностные навыки, навыки работы в команде и т. д., а применение проектного метода на занятиях по профессионально ориентированному переводу способствует формированию профессиональных компетенций. Исследование проводилось в рамках практического курса профессионально ориентированного перевода в магистратуре политехнического университета. Авторы исследования приходят к выводу о необходимости организации проектной деятельности для эффективного формирования метакогнитивных навыков у студентов магистратуры. Результаты исследования могут быть полезны при разработке методологических основ формирования метакогнитивных навыков студентов инженерных и гуманитарных специальностей на основе проектного метода.

Ключевые слова: **проектный метод, метакогнитивные навыки, профессионально ориентированный перевод, студенты магистратуры, межкультурная коммуникация, саморазвитие, профессиональные компетенции**

Необходимость повышения качества подготовки специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации требует внедрения эффективных методов обучения, направленных на развитие не только профессиональных компетенций, но и личностного потенциала студентов. Современные подходы к организации обучения переводческой деятельности в рамках университета обеспечивают эффективное формирование профессиональных компетенций и личностное развитие студентов, подразумевающее совершенствование метакогнитивных навыков, которые являются важными составляющими профессиональной личности специалиста [1; 2].

Метакогнитивные навыки имеют большое значение для успешного осуществления переводческой деятельности, поскольку они обеспечивают эффективное взаимодействие будущих специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации с коллегами, заказчиками и другими представителями рынка переводческих услуг. Сегодня перспективы трудоустройства для выпускников магистерской программы “Перевод и межкультурная коммуникация” подразумевают работу в качестве переводчика, постредактора машинного перевода, специалиста по контролю качества перевода, менеджера и руководителя переводческих проектов, преподавателя перевода в высших учебных заведениях. Все эти должности требуют от претендентов не только владения профессиональными компетенциями, но и знания основ межкультурной и межличностной коммуникации, умения решать сложные проблемы в четко обозначенные временные интервалы, эффективно управлять своими ресурсами, обрабатывать большие объемы информации, т. е. все умения и навыки, входящие в категорию “метакогнитивные навыки”. Для успешного выстраивания карьерной траектории в будущем необходимо обеспечить формирование указанных навыков в рамках учебных программ.

Современные исследования доказывают, что метакогнитивные навыки играют существенную роль в формировании профессиональных компетенций специалиста [3–7]. В настоящее время специалист в области перевода и межкультурной коммуникации должен обладать рядом профессиональных компетенций, которые закреплены в Профессиональном стандарте “Специалист в области перевода”. В число компетенций входит не только умение осуществлять переводческую деятельность, владение различными техническими средствами осуществления перевода и другие профессиональные навыки, но и такие надпрофессиональные или метакогнитивные навыки, как навыки управления проектами, знание цифровых технологий обработки данных, умение выстраивать оптимальные траектории профессионального взаимодействия в коллективе.

Работы многих исследователей подтверждают большую роль проектного метода в процессе подготовки переводчиков, поскольку студенты, участвующие в проекте, получают возможность не только приобрести ценный профессиональный опыт, но и сформировать указанные личностные качества и метакогнитивные навыки, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности. Участие в проектах повышает мотивацию студентов, является стимулом профессионального и личностного роста как студентов, так и преподавателей перевода [8]. При этом отмечается, что работа в учебном проекте должна быть организована согласно определенным принципам активного обучения: взаимообучаемость, проблемность, сознательность, проактивность и пр. Учитывая современные требования к работе переводчика: необходимость работы в командах, владение цифровым инструментарием, умение адекватно оценивать результаты своей работы, навыки редактирования и самоанализа, готовность к выполнению заказов в чётко установленные сроки – всё это делает актуальным формирование метакогнитивных навыков в процессе подготовки переводчиков. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования метакогнитивных навыков, необходимых для успешного осуществления переводческой деятельности в современном мире. Научная новизна работы заключается в анализе взаимосвязи “применение проектного метода – формирование метакогнитивных навыков – успешное осуществление профессиональной деятельности”.

Целью данного исследования является анализ эффективности применения проектного метода для формирования метакогнитивных навыков студентов магистратуры в области перевода и межкультурной коммуникации. Задачи работы: 1) обозначить роль метакогнитивных навыков в осуществлении профессиональной деятельности специалиста в области перевода и межкультурной коммуникации; 2) проанализировать эффективность применения проектного метода для формирования метакогнитивных навыков студентов магистратуры.

В ходе исследования была изучена типология метакогнитивных навыков, применен метод анкетирования, а также метод анализа и обобщения.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключается в том, что в исследовании показана возрастающая роль метакогнитивных навыков в формировании готовности к профессиональной деятельности переводчика в современном мире.

Анализ, проведенный в ходе исследования, приводит к выводу о том, что внедрение проектного метода в образовательный процесс способствует формированию метакогнитивных навыков обучающихся и, как следствие, готовности к осуществлению ими практической деятельности в области перевода и межкультурной коммуникации. Этот вывод определяет практическую значимость исследования.

Исследование проводилось в политехническом университете в рамках магистерской программы «Перевод и межкультурная коммуникация». Участниками стали 68 студентов в возрасте от 20 до 28 лет. Исследование проводилось в рамках практического курса обучения профессионально ориентированному переводу, который длился 90 недель. Курс был направлен на развитие не только профессиональных переводческих компетенций студентов, но и метакогнитивных навыков студентов, таких как функционально-технологические, социоконструктивные, медиально-интерактивные. Проекты были распределены в рамках дисциплины “Практический курс профессионально ориентированного перевода” по периодам обучения в магистратуре (семестрам), при этом уровень сложности проекта возрастал с каждым новым семестром.

В начале и в конце курса было проведено анкетирование студентов для определения уровня развития метакогнитивных навыков. Опрос проводился на анонимной основе и включал вопросы, позволяющие оценить уровень сформированности метакогнитивных навыков. Метакогнитивные навыки непосредственно связаны с формированием критического типа мышления и развитием эмоционального интеллекта [9]. Существует классификация метакогнитивных навыков, позволяющая распределить их в три группы: функционально-технологические, социоконструктивные, медиативно-интерактивные метакогнитивные навыки [10]. Схематично классификация представлена на рис. 1.

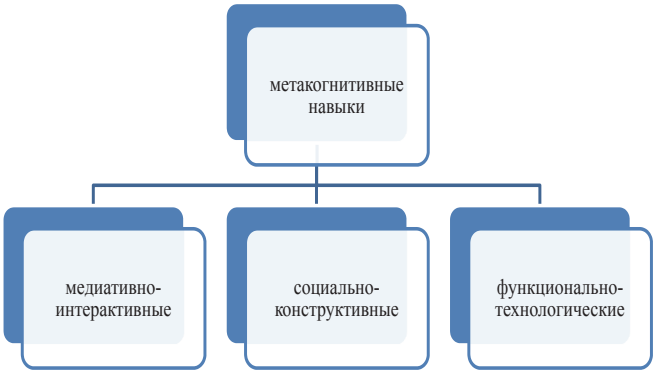


Рис. 1. Классификация метакогнитивных навыков

Социально-конструктивные метакогнитивные навыки, в частности, ответственны за принятие решений, управление конфликтами, ответственность и самодисциплину. Функционально-технологические метакогнитивные навыки формируют технологические и цифровые навыки, а также логическое мышление. Медиативно-интерактивные метакогнитивные навыки включают в себя навыки межкультурной и межличностной коммуникации. Развитие метакогнитивных навыков способствует формированию готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в реальных условиях.

Студентам было также предложено оценить эффективность проектного метода с точки зрения развития метакогнитивных навыков. Эффективность оценивалась с использованием шкал от 1 до 10, где 1 – самый низкий балл, а 10 – самый высокий балл. Для дальнейшей обработки результатов опроса общее количество ответов принималось за 100%. Количество ответов на каждый вопрос рассчитывалось как процент от всех ответов в категории.

В ходе исследования было выявлено, что развитию определенных групп метакогнитивных навыков способствует использование в образовательном процессе проектного метода. Существует, как правило, три этапа работы над проектом: подготовительный, реализующий и оценивающий. На подготовительном этапе были сформированы проектные группы с распределением ролей внутри каждой. Определенные функции выполняются студентами, работающими в качестве переводчиков, терминологов, редакторов, специалистов по сопровождению проектной документации, менеджеров и руководителей этапов проектной

деятельности. Вторым этапом работы над проектом является реализующий этап, в рамках которого формируются корпусы лексики, разрабатываются терминологические базы в системах автоматизированного перевода, проходит поиск оптимальных переводческих решений. В рамках третьего оценивающего этапа проекта возможно исправление ошибок, проведение анализа ошибок и поиска оптимальных решений. Внутри проектной группы все роли назначаются преподавателем. Руководитель проекта формулирует переводческую задачу, что подразумевает установление сроков и требований к качеству перевода; осуществляет коммуникацию со всеми участниками проекта и оценивает качество результата работы по окончании проекта.

В первом семестре обучения в магистратуре студенты принимают участие в разработке проектов по темам, связанным непосредственно с основами переводческой деятельности, например: “Разработка переводческого глоссария в области атомной энергетики”, “Лексико-грамматические особенности перевода научно-технической документации”, “Основные разновидности интерференции в специальном переводе” и другие. Погружение в практические аспекты переводческой профессии обеспечивает приобретение фундаментальных знаний и является солидной подготовкой к будущей практической деятельности. Работа над проектами происходила в мини-группах из 4–5 человек в течение семестра и заканчивалась итоговой презентацией. Во втором и третьем семестрах обучения в магистратуре уровень проектных заданий возрастал в соответствии с рабочей программой дисциплины “Практический курс профессионально ориентированного перевода” и приобретенным опытом проектной работы. Темы проектов охватывали определенные области отраслевого перевода в рамках изучаемой тематики. Примерами проектных заданий могут быть следующие задания: “Перевод инженерной документации для атомной электростанции”, “Постредактирование машинного перевода текстов в области атомной энергетики”, “Переводческий анализ научных статей в области машиностроения” и др.

Формирование метакогнитивных навыков студентов магистратуры по программе “Перевод и межкультурная коммуникация” контролировалось при помощи мониторинга, осуществляемого ведущими преподавателями. Проектные задания и темы проектов варьировались в зависимости от учебной программы в каждом из трех семестров, в течение которых осуществлялось наблюдение и мониторинг. В процессе мониторинга фиксировались следующие индикаторы: умеет точно выражать свои мысли, намерения; умеет выстроить взаимодействие с участниками команды; готов активно работать в команде для достижения результата и др. При выполнении командной работы над проектом студентам присваивался 1 балл за демонстрацию определенного навыка. Итоговая оценка формировалась при помощи фиксации и служила основой для определения уровня развития метакогнитивных навыков: 0–10 баллов – низкий уровень, 11–20 баллов – средний уровень, 21–30 баллов – продвинутый уровень. Для дальнейшей обработки результатов опроса общее количество ответов принималось за 100%, количество ответов на каждый вопрос рассчитывалось как процент от всех ответов в категории. Сводные результаты мониторинга развития метакогнитивных навыков представлены в табл. 1.

Как видно из табл., наибольший рост сформированности метакогнитивных навыков наблюдается в группах медиативно-интерактивных и социоконструктивных навыков. Это подтверждает эффективность применения проектного метода для формирования навыков межличностного и межкультурного взаимодействия и других навыков, входящих в указанные группы и служащих основой для эффективного осуществления профессиональной деятельности специалиста в области перевода и межкультурной коммуникации.

Таблица 1

Уровни развития метакогнитивных навыков студентов по семестрам обучения в магистратуре

Группа метакогнитивных навыков	1 семестр	2 семестр	3 семестр
Медиативно-интерактивные	15,6	16,1	21,3
Социоконструктивные	11,3	12,7	19,7
Функционально-технологические	8,1	8,9	9,5

В начале и в конце курса профессионально ориентированного перевода было проведено анкетирование студентов для определения эффективности проектного метода с точки зрения развития метакогнитивных навыков. Эффективность оценивалась с использованием шкал от 1 до 10, где 1 – самый низкий балл, а 10 – самый высокий балл. Для дальнейшей обработки результатов опроса общее количество ответов принималось за 100%, количество ответов на каждый вопрос рассчитывалось как процент от всех ответов в категории. Результаты анкетирования приведены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, был продемонстрирован рост формирования метакогнитивных навыков в рамках курса профессионально ориентированного перевода с применением проектного метода. Самый высокий прирост был получен по индикаторам социоконструктивной и медиативно-интерактивной группы метакгнитивных навыков, что говорит о личностном росте, о становлении профессиональной идентичности студентов.

Студентам было также предложено оценить эффективность применения проектного метода для формирования указанных метакогнитивных навыков. Результаты опроса приведены в табл. 3.

Эффективность проектного метода оказалась максимально высокой с точки зрения формирования медиативно-интерактивных навыков, что продемонстрировали высокие оценки относительно нескольких индикаторов (“умею выстроить взаимодействие с участниками команды”, “готов активно работать в команде для достижения результата”, “умею и не боюсь высказывать свое мнение”). Результаты исследования свидетельствуют о том, что проектный метод эффективен для формирования не только профессиональных компетенций, но метакогнитивных навыков, которые имеют важное практическое значение для успешного выстраивания профессиональной траектории в современном мире.

Учитывая многокомпонентность профессиональной компетентности будущих переводчиков и многообразие аспектов переводческой деятельности, в настоящее время востребованных на рынке труда, вопрос об эффективном формировании навыков и умений является особенно актуальным. Значение метакогнитивных навыков в процессе обучения не подлежит сомнению. Главный вывод нашего исследования заключается в том, что помимо развития профессиональных навыков в различных аспектах переводческой деятельности: технический, аудиовизуальный, институциональный перевод и т. д., переводческие проекты могут быть эффективным инструментом для формирования социоконструктивных и медиативно-интерактивных навыков. Для выполнения переводческих проектов требуется умение работать в команде, что подразумевает сформированность навыков коммуникации, умение соблюдать временные рамки проектов, умение контролировать и регулировать собственный когнитивный процесс, анализировать свои сильные и слабые стороны, управлять своим временем и

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов для определения уровня сформированности метакогнитивных навыков

Индикатор сформированности метакогнитивного навыка		В начале курса (в баллах от 1 до 10)	В конце курса (в баллах от 1 до 10)
Медиативно-интерактивные	умею точно выражать свои мысли, намерения	8	10
	умею выстроить взаимодействие с участниками команды	6	8
	готов активно работать в команде для достижения результата	7	7
	умею задавать вопросы и осуществлять обратную связь	9	9
	умею и не боюсь высказывать свое мнение	7	10
Социоконструктивные	умею контролировать свои эмоции	8	8
	умею ставить цели и планировать пути их достижения	7	9
	предлагаю собственные идеи	6	10
	готов быть лидером	7	8
	готов понятно объяснять информацию	8	8
	умею выявлять проблему и анализировать причины ее возникновения	8	10
	умею распределять роли в коллективе	5	8
	умею обеспечить своевременное выполнение задач	6	8
	умею ставить цели и планировать пути их достижения	8	10
Функционально-технологические	умею визуализировать полученную информацию	10	10
	умею использовать цифровые технологии для совместной работы	9	9
	критично отношусь к информации, тщательно проверяю данные	8	10

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов для определения эффективности проектного метода с точки зрения развития метакогнитивных навыков

Метакогнитивные навыки		Эффективность проектного метода для формирования навыка (в баллах от 1 до 10)
Медиативно-интерактивные	умею точно выражать свои мысли, намерения	7
	умею выстроить взаимодействие с участниками команды	10
	готов активно работать в команде для достижения результата	10
	умею задавать вопросы и осуществлять обратную связь	8
	умею и не боюсь высказывать свое мнение	10
Социоконструктивные	умею контролировать свои эмоции	7
	умею ставить цели и планировать пути их достижения	9
	предлагаю собственные идеи	9
	готов быть лидером	7
	готов понятно объяснять информацию	9
	умею выявлять проблему и анализировать причины ее возникновения	8
	умею распределять роли в коллективе	9
	умею обеспечить своевременное выполнение задач	9
	умею ставить цели и планировать пути их достижения	10
Функционально-технологические	умею визуализировать полученную информацию	8
	умею использовать цифровые технологии для совместной работы	9
	критично отношусь к информации, тщательно проверяю данные	7

ресурсами, эффективно анализировать информацию, замечать свои ошибки и разрабатывать стратегии их исправления. Исследование показало, что использование проектного метода в обучении профессионально ориентированному переводу оптимизирует процесс формирования комплекса метакогнитивных навыков студентов, содействует их личностному росту, способствует формированию профессиональных навыков для осуществления профессиональной деятельности.

Продолжением данной работы является исследование, посвященное методологическим основам формирования метакогнитивных навыков студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Лобатюк В., Нам Т. Повседневные проблемы иностранных студентов в русскоязычной среде. *Технологии и язык.* 2022; № 3 (3): 38–57. Available at: https://doi.org/10.48417/technolang.2022.03.04
2. Райцкая Л.К. Мягкие навыки в восприятии преподавателей и студентов российских вузов в контексте мирового опыта. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2018; № 15 (3): 350–363.
3. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков. *Образовательная политика*. 2020; № 1 (81): 104–112.
4. Ivanov D. The path to the top. Success factors. What is more important: soft skills or hard skills? *Human potential management*. 2010; № 3: 44–51.
5. Голубкова О.Н. *Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике: концепция и опыт реализации*. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2013.
6. Пономарева О.Я. Значимость soft skills на этапе профессиональной подготовки в вузе. *Наука и мир*. 2019; № 7-2 (71): 61–65.
7. Мохамад М.М. Soft skills в педагогической практике с различными учебными планами для инженерного образования. *IOP Conf.* Серия: Материаловедение и инженерия. 2017; 226.
8. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. *Вестник Казанского технологического университета*. 2012; № 20: 229–231.
9. Медведева О.Д., Рубцова А.В., Чичерина Н.В. Мониторинг развития метакогнитивных навыков на основе модульного обучения иностранному языку в не профильных вузах. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 6 (98). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-razvitiya-metakognitivnyh-navykov-na-osnove-modulnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ne-profilnyh-vuzah
10. Бакиева О.А., Мокроусов С.И., Попова О.А. Метапредметный подход в новых образовательных стратегиях. *Человек. Культура. Образование*. 2020; № 4 (38). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyy-podhod-v-novyh-obrazovatelnyh-strategiyah

References

1. Lobatyuk V., Nam T. Povsednevnye problemy inostrannyh studentov v russkoyazychnoj srede. *Tehnologii i yazyk*. 2022; № 3 (3): 38-57. Available at: https://doi.org/10.48417/technolang.2022.03.04
2. Rajckaya L.K. Myagkie navyki v vospriyatii prepodavatelej i studentov rossijskih vuzov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; № 15 (3): 350-363.
3. Ermakov D.S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkih navykov. *Obrazovatel'naya politika*. 2020; № 1 (81): 104-112.
4. Ivanov D. The path to the top. Success factors. What is more important: soft skills or hard skills? *Human potential management*. 2010; № 3: 44-51.
5. Golubkova O.N. *Povyshenie kachestva inoyazychnogo obrazovaniya v Udmurtskoj Respublike: koncepciya i opyt realizacii*. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo universiteta, 2013.
6. Ponomareva O.Ya. Znachimost' soft skills na `etape professional'noj podgotovki v vuze. *Nauka i mir*. 2019; № 7-2 (71): 61-65.
7. Mohamad M.M. Soft skills v pedagogicheskoj praktike s razlichnymi uchebnymi planami dlya inzhenernogo obrazovaniya. *IOP Conf.* Seriya: Materialovedenie i inzheneriya. 2017; 226.
8. Kovalenko Yu.A., Nikitina L.L. Proektnaya deyatel'nost' studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2012; № 20: 229-231.
9. Medvedeva O.D., Rubcova A.V., Chicherina N.V. Monitoring razvitiya metakognitivnyh navykov na osnove modul'nogo obucheniya inostrannomu yazyku v ne profil'nyh vuzah. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 6 (98). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-razvitiya-metakognitivnyh-navykov-na-osnove-modulnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ne-profilnyh-vuzah
10. Bakieva O.A., Mokrousov S.I., Popova O.A. Metapredmetnyj podhod v novyh obrazovatel'nyh strategiyah. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2020; № 4 (38). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyy-podhod-v-novyh-obrazovatelnyh-strategiyah

Статья поступила в редакцию 14.04.25

УДК 37.015.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-181-185

Dzulaeva I.Yu., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Public Health, Healthcare and Socio-Economic Sciences, SOGMA of the Ministry of Healthcare of Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: indiradzulaeva@mail.ru*
Nasurova Z.A., *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasurova79@inbox.ru*
Grigorieva N.N., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnoyarsk State Medical University n.a. Professor V.F. Voyno-Yasenetsky of Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gnnat@yandex.ru*

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION. The article considers a problem of formation and development of professional competence of teachers in the context of inclusive education. The relevance of the study is due to the active implementation of inclusive practices in the general education system and the need to train highly qualified specialists who are able to effectively interact with a heterogeneous audience of students,

including children with disabilities. The article provides a theoretical and methodological analysis of the conceptual apparatus, defines the structural components of the professional competence of an inclusive teacher, highlights the key difficulties in the implementation of the inclusive paradigm associated with insufficient training and professional support of the teaching staff. Based on the conceptual provisions of the facilitation approach and subject-subject interaction, the authors propose a model to develop professional competence that integrates innovative pedagogical conditions and mechanisms for the development of personal and communicative qualities.

Key words: **inclusive education, professional competence, teacher, children with disabilities, educational environment**

И.Ю. Дзулаева, *канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО СОГМА Минздрава России, г. Владикавказ, E-mail: indiradzulaeva@mail.ru.*
З.А. Насурова, *ст. преп. ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasurova79@inbox.ru*
Н.Н. Григорьева, *канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Красноярск, E-mail: gnnat@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования и развития профессиональной компетентности педагогов в контексте инклюзивного образования. Актуальность исследования обусловлена активным внедрением инклюзивных практик в систему общего образования и необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно взаимодействовать с гетерогенной аудиторией обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье проведен теоретико-методологический анализ понятийного аппарата, определены структурные компоненты профессиональной компетентности инклюзивного педагога, выделены ключевые затруднения в реализации инклюзивной парадигмы, связанные с недостаточной подготовкой и профессиональной поддержкой педагогического контингента. На основе концептуальных положений фасилитационного подхода и субъект-субъектного взаимодействия автором предложена модель формирования профессиональной компетентности, интегрирующая инновационные педагогические условия и механизмы развития личностно-коммуникативных качеств.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, профессиональная компетентность, педагог, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда**

Актуальность исследования обусловлена стремительным распространением инклюзивных практик в современной системе образования и необходимостью формирования высококвалифицированного педагогического состава, способного эффективно работать с гетерогенной аудиторией обучающихся. Дефицит специализированной подготовки и системной поддержки педагогов в области инклюзии, а также недостаточная разработанность практико-ориентированных методик обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловливают необходимость комплексного переосмысления образовательных программ и постоянного совершенствования профессиональных компетенций специалистов.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе ключевых факторов формирования профессиональной компетентности педагогов в инклюзивном образовании.

Задачи исследования:

– провести теоретико-методологический анализ понятия «профессиональная компетентность педагога в системе инклюзивного образования» и определить ее структурные компоненты;

– выявить факторы, затрудняющие формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивной образовательной среды;

– обосновать необходимость интеграции инклюзивного компонента в процесс подготовки и повышения квалификации педагогического контингента;

– определить эффективные педагогические условия для формирования компетентного специалиста в инклюзивном образовании.

Научная новизна исследования определяется теоретическим переосмыслением концептуальных основ профессиональной компетентности педагогов, функционирующих в условиях инклюзивной парадигмы, и разработкой системной модели формирования ключевых компетенций, основанной на фасилитационном подходе и субъект-субъектном взаимодействии. В работе интегрируется инновационный алгоритм развития коммуникативных и личностных качеств, ориентированный на специфические требования современной инклюзивной среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и систематизации понятийно-терминологического аппарата инклюзивной педагогики, раскрытии сущностных характеристик профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзии, а также в формировании методологических ориентиров для дальнейших научных и практико-ориентированных исследований в данной сфере.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты и выводы могут служить базисом для разработки и внедрения программ повышения квалификации педагогов, ориентированных на реализацию инклюзивных методик. Эти программы позволяют совершенствовать профессиональную компетентность педагогического состава, обеспечивая адресную поддержку обучающихся с ОВЗ и создавая условия для более эффективного образовательного процесса в массовой школе.

Констатируется, что эмпирическая имплементация инклюзивной парадигмы в системе образования представляет собой стратегически значимый переломный момент в эволюционном развитии педагогической инфраструктуры, охватывающий не только обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и весь педагогический континуум страны. На государственном уровне данный интегративный подход трактуется как основополагающий механизм адаптивного развития и социальной реконфигурации субъектов с гетерогенными образовательными потребностями. Инклюзивная педагогика стремится к трансформации дисфункциональных социокультурных парадигм, затрагивающих лиц с инвалидностью, посредством имплементации интегрированных реабилитационных процедур. Эти процедуры направлены на укрепление механизмов «жизненной автономии» через устойчивые социально-интерактивные связи. Также инклюзия направлена на создание условий для достижения высокой степени самодостаточности и независимости обучающихся в контексте динамично изменяющегося общества [1, с. 29].

В условиях динамичной трансформации педагогического пространства и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий современная образовательная система вынуждена пересматривать традиционные парадигмы обучения. Инклюзивная парадигма становится фундаментом для выстраивания гибкой, адаптивной и гибридной образовательной среды, направленной на удовлетворение уникальных потребностей каждого ученика, включая обучающихся с особенностями развития. Современные исследования в области педагогики подтверждают, что применение специализированных и дифференцированных дидактических форм позволяет не только учитывать индивидуальные образовательные особенности, но и значительно повышать мотивацию учащихся через персонализацию образовательного процесса.

Современная тенденция в сфере образования характеризуется отходом от традиционных фронтальных методов в пользу интегративных практик, где активное использование цифровых технологий и онлайн-платформ способствует созданию мультиформатного образовательного пространства. В этом контексте информационное сопровождение становится важным элементом, позволяющим обеспечить доступ к широкому спектру ресурсов, адаптированных с учетом индивидуальных образовательных потребностей учащихся с различными особенностями развития. Цифровизация учебного контента, применение интерактивных приложений, электронных учебников и специализированного программного обеспечения создают условия для непрерывного самообразования и помогают реализовать дифференцированную методологию подготовки.

Особое внимание уделяется созданию адаптивных учебных траекторий, где каждый обучаемый получает возможность обучаться с учетом своих индивидуальных особенностей. Дифференцированный подход подразумевает применение разнообразных методов и методик, позволяющих корректировать содержание, темп освоения и формы контроля знаний. Это достигается за счет разработки специализированных программ, семинаров, тренингов и практических занятий, которые направлены на формирование у обучающихся навыков самостоятельного решения учебных задач. В свою очередь, индивидуализация педагогических стратегий помогает не только адаптировать учебный процесс под конкретного ученика, но и стимулировать его личностное развитие, повышать уверенность в собственных силах и готовить к интеграции в более широкий образовательный контекст [2, с. 146].

Педагогическая поддержка является краеугольным камнем успешного внедрения интегративных образовательных практик в современном образовательном пространстве. Специализированный педагог-тьютор выполняет роль наставника и координатора, обеспечивая персонализированное сопровождение обучающихся с особыми условиями развития. Такой педагог не только адаптирует учебные методики к индивидуальным возможностям учащегося, но и интегрирует результаты междисциплинарных исследований, позволяющих своевременно корректировать образовательный маршрут.

Реализация модели тьюторства способствует созданию доверительной атмосферы, где учащиеся ощущают поддержку и внимание, что положительно

влияет на их учебную мотивацию и эмоциональное благополучие. Тьюторы проводят регулярное мониторирование успеваемости, организуют индивидуальные консультации и совместно с родителями, психологами и специалистами смежных областей формируют адаптивные стратегии развития, что позволяет своевременно выявлять и устранять пробелы в знаниях и навыках.

Современная образовательная система стремится к максимальному использованию цифровых ресурсов, что становится основой для интеграции традиционных и инновационных методик обучения. Развитие дистанционных образовательных платформ, электронных библиотек и специализированных программ позволяет обеспечить доступ к качественному учебному контенту в любое время и в любом месте. Это, в свою очередь, создает условия для самостоятельного освоения материала и развития навыков самоорганизации у обучающихся.

Оптимизация учебного материала заключается в его адаптации под конкретные образовательные потребности каждого ученика. В данном контексте дифференцированная методология становится инструментом, позволяющим не только корректировать объем и сложность учебного материала, но и предусматривать вариативность заданий, форм контроля и методов оценки. Такой подход обеспечивает гибкость образовательного процесса и способствует выравниванию стартовых позиций обучающихся.

В контексте инклюзивной педагогики акцентируется значимость индивидуальных вариаций обучающихся и их потенциала к когнитивной активности. Инклюзия представляет собой мультиформатную, динамически адаптируемую образовательную систему, характеризующуюся постоянной эволюционной трансформацией с учетом уникальных психолого-педагогических особенностей каждого ребенка.

В данном контексте приоритетной задачей выступает формирование элитного педагогического контингента, функционирующего в рамках массовых инклюзивных образовательных учреждений, посредством стратегически ориентированной подготовки специалистов, предназначенной для работы с обучающимися, обладающими особыми образовательными потребностями, а также через систематическое совершенствование их профессиональных компетенций. Такие специалисты обязаны удовлетворять ужесточённым нормативно-ценностным стандартам, поскольку их профессиональная деятельность целенаправленно ориентирована на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что диктует необходимость обладания специализированными профессиональными и индивидуальными характеристиками, обеспечивающими результативную имплементацию принципов инклюзивной парадигмы. Профессиональная компетентность педагога концептуализируется как интегративное сочетание теоретико-методологической основы и практико-ориентированной верификации в сфере педагогической практики. Это достигается через комплексное взаимодействие когнитивных, праксических и аффективных составляющих, а также профессионально значимых личностных предпочтений в рамках специфической образовательной среды.

Педагог инклюзивного образования строит свою профессиональную идентичность на основе целостного синтеза академических, методологических и социопсихологических компетенций. Такой конгломерат качеств порождает интегрированное единство теоретической эрудиции и личностных установок, являющихся фундаментом для успешной имплементации инклюзивных практик. Педагог, обладающий высококвалифицированными профессиональными умениями в адаптации и применении инклюзивных методик, но не обладающий ключевыми персональными атрибутами, такими как рефлексивный анализ, эмпатийная рецептивность и коммуникативная эффективность, оказывается недееспособным в осуществлении комплексной организации и эффективной реализации инклюзивного образовательного процесса. Педагог в сфере инклюзивного образования является не только искушённым специалистом, но и профессионалом, который выстраивает свою деятельность на основе интеграции разнообразных компетенций, создавая многомерный профессиональный портрет [3, с. 98].

Педагог, обладающий высококвалифицированными профессиональными умениями в адаптации и применении инклюзивных методик, неизбежно сталкивается с необходимостью развития ключевых личностных качеств. Рефлексивный анализ собственной деятельности способствует осмыслению опыта и выработке новых подходов, эмпатийная рецептивность создаёт условия для глубокого понимания индивидуальных потребностей каждого обучаемого, а коммуникативная эффективность позволяет налаживать доверительные отношения не только с учениками, но и с их родителями, коллегами и специалистами смежных областей. Развитие этих аспектов становится краеугольным камнем в формировании педагогического пространства, способного оказывать качественную поддержку и обеспечивать всестороннее развитие каждого участника образовательного процесса.

Важную роль также играет межведомственное взаимодействие педагога с психологами, логопедами, социальными работниками и медицинскими специалистами. Такая многопрофильная кооперация позволяет формировать комплексную систему поддержки для обучающихся с особыми образовательными потребностями, обеспечивая персонализированный подход в рамках инклюзивного образовательного процесса. Благодаря этому педагог не только способствует академическому росту, но и играет ключевую роль в социально-психологической адаптации и развитии личности каждого ученика.

Педагогическая компетентность представляет собой целостный синтез теоретико-методической эрудиции, эмпирически апробированных умений, практически отработанных навыков и экзистенциально обоснованных личностных установок, способствующих динамической имплементации принципов инклюзивной парадигмы в образовательном процессе. Инклюзивный педагог демонстрирует всестороннее владение базовыми психолого-педагогическими технологиями, включая специализированные методики инклюзивного направления, что обеспечивает адресное сопровождение различных категорий учащихся с уникальными образовательными потребностями и индивидуальными особенностями развития. Кроме того, педагог обязан демонстрировать экспертизу в специализированных педагогических методологиях, направленных на работу с обучающимися, обладающими особыми физико-психическими характеристиками, проектируя образовательный процесс с учетом их индивидуальных детерминант. Практическая реализация осуществляется посредством применения многообразных коррекционно-развивающих и воспитательных форм деятельности. Также педагог должен досконально знать нормативно-методологическую базу федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ.

Педагог, осуществляющий образовательную деятельность с обучающимися, имеющими ограничения возможностей здоровья, должен демонстрировать высокий уровень саморегуляции и оперативную корректировку своей профессиональной деятельности в ответ на динамические изменения поведенческих и эмоциональных проявлений детей с особыми потребностями. Он обязан владеть методиками управления негативными аффективными состояниями, техниками релаксации, самоорганизации и адаптивного реагирования в непредвиденных ситуациях. Ключевым требованием к специалисту, работающему с детьми с ОВЗ и инвалидностью, выступает эмпатическая деликатность и тактичность [4, с. 155].

Полный спектр компетенций, необходимых для специалиста инклюзивного образования, выходит далеко за рамки представленного перечня. Такой педагог определяется как представитель инклюзивной парадигмы, если ему удаётся синтезировать высокий уровень профессиональной подготовленности с искренней мотивацией, способствующей успешной имплементации принципов инклюзивности в образовательном процессе.

Сысоева Е.Ю. подчеркивает, что помимо ранее обозначенных компетенций, критически важным аспектом для педагога инклюзивного образования является развитее коммуникативной компетентности. Первостепенные факторы, оказывающие влияние на развитие данной компетенции, включают следующие аспекты: прогресс в освоении педагогической толерантности, формирование комплексного и функционально адекватного когнитивного представления о личности учащегося с особыми образовательными потребностями, а также расширение интегративных знаний, направленных на совершенствование взаимодействия с данным контингентом обучающихся. Толерантность, осмысливаемая как глубоко укоренившаяся ценностная ориентация, рассматривается в педагогическом сообществе как ключевой показатель профессиональной компетенции педагога в контексте реализации инклюзивного образовательного процесса.

В рамках теоретического фреймворка Т.А. Челноковой профессионалы в сфере инклюзивного образования должны демонстрировать глубокие знания в области педагогической фасилитации. Это подразумевает их способность к эффективному культивированию синергических и коллаборативных взаимоотношений с учащимися вне зависимости от их принадлежности к нормотипичной или специальной педагогической категории. Фасилитационная модель, анкорированная в основаниях эмпатического восприятия и толерантного подхода, ориентирована на содействие кооперативным педагогическим взаимодействиям, что акцентирует важность прогрессивной интеграции инклюзивных стратегий в структуру образовательного процесса.

Фасилитация в образовательной сфере представляет собой комплексный метаконструкт, интегрирующий механизмы управления и развития как профессиональных, так и личностных компетенций в контексте образовательного процесса. Эта концепция основывается на принципах субъектно ориентированного взаимодействия в педагогике, что предполагает не только диалектику отношений между наставником и учащимися, но и специфическую взаимосвязь между детьми с различными психофизиологическими особенностями и их пирами с нормотипическими характеристиками. Основная задача такого подхода – стимулирование разработки и внедрения кооперативных педагогических стратегий, направленных на оптимизацию образовательного и воспитательного процессов [4, с. 159].

Согласно Т.А. Челноковой, деятельность педагога-фасилитатора направлена на интенсификацию процессов самоактуализации, саморегуляции и автономного усвоения знаний посредством конструирования уникальной коммуникативной модели, базирующейся на равноправном партнерстве между педагогическим субъектом и обучаемым. Реализация этого подхода в условиях инклюзивной образовательной среды требует глубокого осмысления организационных аспектов учебного процесса, вытекающих из необходимости дифференцированного проектирования учебных заданий, адаптированных к многообразным уровням развития обучающихся.

Педагог-фасилитатор в рамках дидактической стратегии обязан направлять каждого обучаемого, активизируя их способность к самостоятельному анализу учебных проблем и содействуя реализации индивидуальных потенциалов, что в совокупности стимулирует развитие как когнитивных, так и личностных компетенций. Одновременно данный специалист вправе применять многообразие

фасилитационных методик, посредством которых при решении учебной задачи каждый ученик самостоятельно осуществляет свою часть работы, после чего происходит обмен экспертными оценками и эмпирическим опытом. В результате обучающиеся приобретают обширный арсенал вариативных методологических стратегий, что позволяет им самостоятельно вырабатывать оптимальный подход, синхронизированный с их уникальными образовательными установками. Следует отметить, что педагог-фасилитатор осознанно отказывается от жестко регламентированных рамок при реализации конкретных образовательных задач, тем самым создавая условия для экспериментального моделирования и генерации множественных вариантов решения. Сочетание индивидуальных личностных особенностей и коллективно сконструированных решений способствует формированию динамично модифицируемого дидактического процесса, оптимально адаптированного к гетерогенной аудитории обучающихся [5, с. 22].

В рамках этого анализа имплементация методик фасилитации оказывает значительное влияние на активацию динамических процессов самореализации и профессионального развития как у педагогических агентов, так и у обучающихся. Эволюция этих процессов присуща концептуально сформированному педагогическому лидерству, которое предполагает установление горизонтальных связей между всеми участниками образовательного континуума. Такой подход способствует эмерджентному возникновению синергетических практик коллективной работы и взаимного дополнения функциональных ролей в образовательном пространстве. В итоге мы видим не только усовершенствование стратегий педагогической администрации, но и существенное улучшение уровня академических успехов учащихся. Модель интерактивности на принципах субъект-субъектного взаимодействия, с одной стороны, способствует персонализации образовательного процесса, с другой – обеспечивает универсальный доступ к образовательным активам для каждого ученика.

Основная функция педагога-фасилитатора состоит в формировании образовательного процесса, способствующего оптимизированному и эффективному усвоению дидактического материала обучающимися. Это достигается посредством применения мультимодальной трансмиссии учебного контента в сочетании с комплексной ретроспективной оценкой результатов. Педагог-фасилитатор не ограничивается стандартными оценочными показателями, а осуществляет индивидуализированное формирование суждений, опираясь на феноменологические особенности развития и образовательный потенциал каждого обучаемого.

В данном контексте целесообразно акцентировать следующие ключевые компетенции эксперта в сфере инклюзивного образования:

– овладение интегрированными теоретико-практическими подходами, базирующимися на понимании психолого-педагогических принципов, которые регулируют возрастную и индивидуальную динамику развития учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП);

– постоянное самообразование и профессиональное развитие в контексте образовательного процесса для детей с ООП, включая компетенции по разработке и адаптации универсальных образовательных пространств, которые способствуют интеграции как учащихся с ООП, так и их нормотипичных ровесников в единое обучающее сообщество;

– компетенция по созданию коррекционно-образовательной атмосферы в контексте общеобразовательной среды, которая обеспечивает гармоничное прогрессирование каждого учащегося;

– эффективное осуществление разнообразных методик педагогической интеракции в рамках коррекционно-образовательной динамики и взаимодействия с прочими интегрированными акторами образовательного процесса.

Несмотря на формулирование стандартов профессиональных компетенций, необходимых для педагогов в сфере инклюзивного образования, присутствует значительная проблематика в их реализации. Анализ практики указывает на наличие профессиональных дефицитов среди специалистов в образовательных институтах. В этом контексте становится актуальной систематическая разработка мероприятий и создание поддерживающих условий для усиления квалификационного уровня педагогов, занимающихся инклюзивным образованием учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательных средах [6, с. 102].

В исследовании Мироновой М.В. освещается критическая тема дефицита адекватной педагогической подготовки в рамках специализированных программ повышения квалификации и переквалификации. Автор поднимает вопрос о стереотипном и формализованном подходе к дополнительному образованию педагогов, занимающихся обучением детей с особыми образовательными потребностями, в контексте инклюзивного обучения в общеобразовательных институтах. В результате проведенного М.В. Мироновой эмпирико-аналитического исследования выявлено, что рассматриваемые образовательные программы демонстрируют преобладание экспозиционного стиля, минимизируя при этом акцент на практико-аппликативные аспекты. Эти курсы сконцентрированы на предоставлении базовой экспликации концептов инклюзии и её интеграционной функции в структуре современного образовательного дискурса. Однако они ограничивают доступ к инструментарию и методологиям для работы с обучающимися, имеющими уникальные образовательные потребности, что существенно затрудняет формирование профессиональных компетенций для качественного педагогического взаимодействия с детьми, обладающими особыми образовательными условиями.

Т.В. Мухлаева озвучивает позицию, что образовательный процесс по подготовке педагогов и управленческих кадров в контексте инклюзивной педагогики следует рассматривать не как изолированную специализацию, а как интегративный аспект их непрерывного профессионального развития [6, с. 106]. Это подразумевает структурированное и периодическое внедрение через аннуальные образовательные циклы, включая курсы повышения квалификации, программы дополнительного образования и многоформатные педагогические интерактивы (семинары, академические лекции, вебинары и тому подобное).

Таким образом, процесс формирования и усовершенствования профессиональной компетентности педагогов в контексте инклюзивного образования представляет собой ключевую предпосылку для эффективного внедрения интегративных педагогических практик в массовую школу. Педагогический специалист должен обладать разносторонним набором как профессиональных, так и личностных компетенций, что позволяет ему адекватно проектировать образовательный процесс, обеспечивать организацию взаимосвязей с синергетическим эффектом между учащимися с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками, а также инициировать продуктивные формы взаимодействия, способствующие многогранной реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося вне зависимости от особенностей его здоровья.

Таким образом, в рамках проведённого исследования были комплексно проанализированы теоретико-методологические основы и практические механизмы формирования профессиональной компетентности педагогов в системе инклюзивного образования. Доказано, что реализация инклюзивной парадигмы требует постоянного совершенствования как академических знаний, так и личностных установок педагогов, что обеспечивает эффективное взаимодействие с гетерогенной аудиторией обучающихся и способствует адаптивному развитию образовательной среды.

В ходе анализа были сформулированы следующие выводы:

1. Синтез теоретико-методической подготовки и эмпирически отработанных педагогических умений является критически важным для реализации инклюзивных практик.

2. Формирование профессионально-педагогической культуры, основанной на фасилитационных методах и субъект-субъектном взаимодействии, позволяет обеспечить индивидуализированный подход к обучению детей с ограниченными возможностями.

3. Постоянное повышение квалификации и интеграция специализированных адаптированных методик в образовательный процесс являются необходимыми предпосылками для качественного внедрения инклюзивного компонента в систему подготовки педагогов.

Перспективы дальнейшего развития темы предполагают углублённое изучение практико-ориентированных программ переподготовки педагогов с акцентом на инновационные образовательные технологии, а также апробацию междисциплинарных методик, способствующих развитию коммуникативных и личностных компетенций специалистов в области инклюзивного образования.

Целевая аудитория статьи включает научно-педагогических работников, разработчиков образовательных программ, специалистов в области инклюзивного образования, а также представителей управленческого звена образовательных организаций, заинтересованных в повышении эффективности инклюзивных практик.

Библиографический список

1. Савельева Л.В., Петрова Т.А. Модульная технология в обучении студентов. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. 2017; Т. 16, № 3: 89–94.
2. Рындак В.Г., Аллагулов А.М., Челпаченко Т.В. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 202; № 3: 70–78.
3. Булавкина Е.Г., Тимохина Т.В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 2: 58–61.
4. Сысоева Е.Ю. Специфика коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 2: 255–258.
5. Челнокова Т.А. Педагогическая фасилитация в условиях развития инклюзивных процессов в образовании. *Вестник Удмуртского университета*. 2022; № 3: 297–303.
6. Миронова М.В., Смолина Н.С., Новгородцева А.Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации). *Перспективы науки и образования*. 2019; № 6 (42): 102–106.
7. Мухлаева Т.В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей. *Человек и образование*. 2022; № 1: 100–110.

References

1. Savel'eva L.V., Petrova T.A. Modul'naya tehnologiya v obuchenii studentov. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2017; T. 16, № 3: 89-94.
2. Ryndak V.G., Allagulov A.M., Chelpachenko T.V. Cifrovye tehnologii kak sredstvo razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 202; № 3: 70-78.
3. Bulavkina E.G., Timohina T.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 2: 58-61.
4. Sysoeva E.Yu. Specifika kommunikativnoj kompetentnosti pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 2: 255-258.
5. Chelnokova T.A. Pedagogicheskaya fasilitaciya v usloviyah razvitiya inklyuzivnyh processov v obrazovanii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2022; № 3: 297-303.
6. Mironova M.V., Smolina N.S., Novgorodceva A.N. Inklyuzivnoe obrazovanie v shkole: protivorechiya i problemy organizacii dostupnoj sredy (na primere shkol Rossijskoj Federacii). *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 6 (42): 102-106.
7. Muhlaeva T.V. Inklyuziya kak klyuchevoj komponent v upravlenii kachestvom sovremennogo obrazovaniya: prioritety roditelej. *Chelovek i obrazovanie*. 2022; № 1: 100-110.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-185-187

Babkina N.V., *Doctor of Sciences (Psychology), chief research associate, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia); Head of Department, Institute of Special Education (Moscow, Russia), E-mail: babkina@ikp.email*

INCLUSIVE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A TEACHER AS A NECESSARY CONDITION FOR TEACHING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN NATURAL SCIENCE SUBJECTS. The article is devoted to consideration of competencies required by a subject teacher for teaching students with special educational needs, in particular students with learning disabilities, in natural science subjects. Inclusive competence is identified as the leading professional competence. The analysis of the professional standard of a teacher is carried out from the standpoint of determining the necessary components of this competence – inclusive professional competencies. The types of teacher activities aimed at meaningful assimilation of educational material on physics by students with learning disabilities, taking into account their special educational needs, are presented. The presented data allow to conclude that inclusive competencies of a teacher should be specified based on the special educational needs of a certain nosological group, the subject taught and the individual characteristics of students. The results of the study can be used in the development of methodological support for the education system for students with special educational needs, training and advanced training of personnel for the effective implementation of inclusive education processes.

Key words: **students with learning disabilities, special educational needs, inclusive teacher competencies, inclusive education, adapted basic educational program, subjects of natural science cycle**

Н.В. Бабкина, *д-р психол. наук, вед. науч. сотр., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород; зав. лаб., Институт коррекционной педагогики, г. Москва, E-mail: babkina@ikp.email*

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Статья посвящена рассмотрению компетенций, необходимых учителю-предметнику для обучения школьников с особыми образовательными потребностями, в частности детей с задержкой психического развития, предметам естественно-научного цикла. В качестве ведущей профессиональной компетентности выделена инклюзивная компетентность. Проведен анализ профессионального стандарта педагога с позиций определения необходимых составляющих данной компетентности – инклюзивных профессиональных компетенций. Представлены виды деятельности учителя, направленные на осмысленное усвоение школьниками с задержкой психического развития учебного материала по физике с учетом их особых образовательных потребностей. Сделан вывод о том, что инклюзивные компетенции учителя должны конкретизироваться исходя из особых образовательных потребностей определенной нозологической группы, преподаваемого учебного предмета и индивидуальных особенностей обучающихся. Результаты исследования могут использоваться при подготовке и повышении квалификации кадров для эффективной реализации процессов инклюзивного обучения.

Ключевые слова: **обучающиеся с задержкой психического развития, особые образовательные потребности, инклюзивные компетенции учителя, инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, предметы естественно-научного цикла**

Публикация подготовлена по итогам реализации мероприятий (проектов) Программы развития ФГБОУ ВО «НГПУ имени К. Минина» на 2024–2033 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет–2030»

Современная система образования, ориентированная на создание условий для обучения всех детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, состояния физического и психического здоровья, выдвигает особые требования к профессиональной компетентности учителя. Традиционно выделяют следующие ее виды: специальную компетентность (владение собственно профессиональной деятельностью), социальную компетентность (готовность к сотрудничеству и осознание ответственности), личностную компетентность (нацеленность на саморазвитие и способность противостоять профессиональным деформациям личности) и индивидуальную компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности, а также перечнем умений, которые можно отнести к умениям саморегуляции) [1, с. 25]. Сформированность всех составляющих профессиональной компетентности необходима, разумеется, любому учителю, но особую важность она приобретает при работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, в первую очередь – с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Актуальность данного исследования обусловлена ростом доли детей с ОВЗ в общей популяции школьников. В настоящее время, согласно статистическим данным, примерно 984,7 тыс. детей школьного возраста имеют статус «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья», и бóльшая часть из них (59,8%) получает образование в инклюзивной форме [2]. Такие школьники способны в принципе освоить цензовый (базовый) уровень образования при условии дифференцированного подхода к их обучению, предполагающего учет особенностей их когнитивного, эмоционального и речевого развития. Эти особенности определяют особые образовательные потребности таких школьников [3; 4] и, как следствие, выдвигают специальные требования к профессиональным качествам учителя и его личностной компетентности. Особая важность данной составляющей профессиональной компетентности подтверждается, в частности, результатами исследования психологического благополучия учителей, показавшими, что риск профессионального выгорания и личностного дистресса у педагогов, обучающих школьников с ОВЗ в условиях инклюзии, значимо выше, чем у педагогов, работающих с такими детьми в условиях специальной коррекционной школы, и педагогов, обучающих детей с условно нормативным развитием [5]. Таким образом, развитие профессиональной компетентности современного педагога является, с одной стороны, залогом его психологической стабильности и, с другой стороны, гарантирует качество обучения в условиях инклюзивного образования.

Особенно остро проблема обучения детей с ОВЗ стоит перед работающими в условиях инклюзии учителями, преподающими естественно-научные дисциплины, ведь они должны вести преподавание на современном уровне научного знания, учитывая при этом неоднородность состава школьников и вытекающую из нее разнородность особых образовательных потребностей обучающихся, как характерных для различных нозологических групп в целом, так и имеющих индивидуальную специфику.

В ряде исследований, посвященных проблемам вузовской подготовки педагогических кадров для инклюзивных образовательных организаций [6; 7], делается вывод о том, что учителям, работающим в условиях инклюзии, наряду с традиционными профессиональными компетенциями требуются и специальные, так называемые инклюзивные, компетенции, составляющие в своей совокупности инклюзивную компетентность педагога, и определяются обобщенные

компетенции такого рода. В частности, выделяются следующие интегральные инклюзивные компетенции педагога: «готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом; готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ; готовность к индивидуальной / коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ; к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ; содержательные / инструментальные знания, необходимые для работы с обучающимися с ОВЗ» [6, с. 305].

Одновременно на основании проведенных исследований делается вывод о том, что в настоящий момент в педагогическом сообществе еще не сформирована целостная оценочная парадигма в отношении компетенций педагога, что обусловливает «необходимость дальнейшей проработки модели инклюзивной компетентности педагога, ее эмпирической верификации и последующей имплементации в профессиональные образовательные программы в соответствии с актуальными требованиями инклюзивной практики» [7, с. 107].

Вместе с тем проблема инклюзивной компетентности связана не только с подготовкой новых педагогических кадров, но и с повышением квалификации и расширением компетенций уже работающих учителей. Кроме того, обобщенные инклюзивные компетенции не отражают особые образовательные потребности обучающихся различных нозологических категорий, зависящие, в свою очередь, от специфики конкретных учебных дисциплин. В этой связи требуется не только проработка самой модели инклюзивной компетентности педагога, работающего со школьниками с ОВЗ, но и конкретизация составляющих ее компетенций применительно к их образовательным потребностям и изучаемым предметам.

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что был впервые проведен разносторонний анализ инклюзивных профессиональных компетенций, необходимых учителю физики – системообразующего предмета естественно-научного цикла – для ее эффективного преподавания детям с задержкой психического развития (ЗПР), составляющих наиболее многочисленную нозологическую категорию школьников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии.

Цель работы состояла в выявлении и конкретизации инклюзивных профессиональных компетенций учителя физики в привязке к актуальным программно-нормативным документам, регламентирующим содержание и результаты освоения обучающимися с ЗПР адаптированной образовательной программы по указанному предмету.

Задачами исследования являлись:

– анализ типологической характеристики школьников с ЗПР, обусловливающей их особые образовательные потребности при изучении предметов естественно-научного цикла;

– определение и конкретизация профессиональных компетенций учителя физики, работающего в условиях инклюзивного образования.

В качестве методов исследования использовались следующие: анализ научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме; анализ нормативно-правовых источников (Федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ОВЗ, Профессионального стандарта педагога и др.); обобщение собственного методического опыта проектирования федеральных рабочих программ учебных предметов для обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования и практического опыта учителей физики, обучающих школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключаются в том, что результаты исследования представляют собой основу для расширения и содержательной конкретизации модели инклюзивной профессиональной компетентности учителей-предметников, работающих с обучающимися с ОВЗ разных нозологических категорий. Практическая ценность полученных результатов определяется их вкладом в методическое обеспечение системы образования детей с ОВЗ и подготовки и повышения квалификации кадров для эффективной реализации процессов инклюзивного обучения.

Переходя к основной части данного исследования, рассмотрим специальные инклюзивные компетенции учителя на примере преподавания физики, соотнося содержание разделов профессионального стандарта педагога с содержанием федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и особыми образовательными потребностями обучающихся с ЗПР.

Психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР были систематизированы и описаны нами ранее [4]. В контексте данного исследования необходимо обратить внимание на следующие особенности психосоциального развития школьников с ЗПР, обусловливающие трудности усвоения ими учебного материала по естественно-научным дисциплинам: низкую осознанность восприятия учебного материала, отсутствие стойкого познавательного интереса и стремления к самостоятельному поиску информации; замедленное формирование понятийного мышления, трудности определения понятия, выделения существенных признаков понятия, оперирования понятиями; дефицитарность пространственно-временных представлений; недостаточную целенаправленность деятельности, трудности удержания алгоритма последовательных учебных действий, «соскальзывание» с поиска решения на формальные действия, слабость самоконтроля собственных действий и результата деятельности; трудности работы с учебными текстами (выделения главного, воспроизведения основного содержания); неустойчивую учебную мотивацию и низкую работоспособность, общую социально-эмоциональную незрелость. Для школьников данной нозологической категории характерны также недостаточность представлений об окружающем мире, фрагментарность картины мира, сложности с использованием уже усвоенных знаний в быту.

Профессиональный стандарт педагога включает компетенции, относящиеся к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Федеральная рабочая программа по физике для обучающихся с ЗПР отличается от программы для школьников с нормотипичным развитием тем, что в ней уменьшен объем изучаемого теоретического материала. Соответственно, внесена корректировка в содержание данного учебного предмета и планируемые результаты его освоения. В этой связи учителю необходимо дифференцированно подходить к отбору учебного материала, разделяя вводимые в том или ином разделе теоретические понятия в зависимости от требуемой степени их усвоения: на уровне знания, представления или знакомства. Для осмысленного усвоения школьниками с ЗПР учебного материала по физике учитель должен также владеть специальными методами, приемами и средствами обучения, учитывающими особенности овладения обучающимися с ЗПР системой знаний, умений и навыков [8]. В частности, речь идет о «пошаговом» предъявлении учебного материала с использованием подходящих алгоритмов, опорных схем и других средств визуализации. Очень важны также разносторонняя проработка учебного материала и закрепление приобретаемых знаний и навыков в привязке к конкретным жизненным ситуациям. В связи с тем, что категория обучающихся с ЗПР неоднородна по уровню когнитивного развития детей, в процессе подготовки к уроку в инклюзивном классе учитель должен планировать индивидуализацию учебной работы и необходимую меру специальной помощи. Индивидуализация заключается в сокращении количества заданий, увеличении времени на их выполнение, упрощении формулировки задания и разделения его на отдельные части, соответствующие алгоритму выполнения задания. Также могут быть использованы индивидуальные средства наглядности, справочные материалы с физическими формулами и обозначениями.

В качестве отдельной трудовой функции в профессиональном стандарте педагога выделяется функция организации, осуществления контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы. Для обучающихся с ЗПР разработаны специальные требования к оценочным процедурам [9; 10]. Умение оценивать образовательные предметные, метапредметные и личностные результаты, достигаемые в рамках преподаваемого предмета, с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся с ЗПР является еще одной важной компетенцией учителя. Проведенный нами онлайн-опрос показал недостаточную компетентность учителей физики, работающих в условиях инклюзивного образования, в данной области. Ее причиной является недостаток знаний об особенностях оценки образовательных достижений школьников с ЗПР, адаптации контрольно-измерительных материалов, оценочных средств и процедуры оценивания, специальных условий проведения промежуточной и итоговой аттестации. Следует отметить, что и в научном плане проблема оценки образовательных результатов обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования является еще недостаточно разработанной и требует дальнейших исследований и практической апробации.

В соответствии с профессиональным стандартом, учитель должен взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-педагогического консилиума образовательной организации, владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу, осуществлять совместно с психологом и другими специалистами психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ. В частности, совместная работа учителя физики с дефектологом может быть направлена на формирование у обучающихся на материале данного учебного предмета навыка использования знаково-символических средств, развитие у них способности устанавливать причинно-следственные связи и обосновывать свои суждения. Логопед учит школьников продуктивно работать с учебником физики, выделяя в тексте изучаемого параграфа микротемы и ключевые слова, а также кратко и четко излагать основное содержание текста, используя при этом специальную терминологию. К числу функций психолога относятся формирование у обучающихся с ЗПР способности к поиску рациональных способов учебных действий, отработка у них навыков самоконтроля и корректировки действий при совместной групповой работе. В рамках совместной работы с учителем он занимается автоматизацией указанных навыков при проведении практических и лабораторных работ по физике.

Профессиональный стандарт предъявляет требования и к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таким как психологическая готовность учить детей вне зависимости от особенностей их развития, ограниченных возможностей физического и психического здоровья. В этой связи на первый план выходит задача профессионализации эмпатии, развития у педагога, работающего в условиях инклюзии, навыков эмоционально-волевой саморегуляции. Важной составляющей инклюзивной компетентности является эмоционально-смысловая поддержка ученика с ЗПР, испытывающего учебные трудности. Она проявляется в сопереживании взрослого ребенку в процессе посреднического взаимодействия с ним. Работа в условиях инклюзии требует от учителя и особой регуляции эмпатического сопереживания, эмоцио-

нально-волевой саморегуляции. Изучение условий и закономерностей развития этих способностей у педагогов нуждается в дальнейшем исследовании.

Формированию всех составляющих инклюзивной компетентности необходимо уделять особое внимание при подготовке педагогических кадров, включая в базовую часть всех учебных планов дисциплину «Психолого-педагогические особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями» [11].

В заключение следует подчеркнуть, что для эффективного обучения школьников с ЗПР в условиях инклюзии учитель должен обладать специальными инклюзивными профессиональными компетенциями. Совокупность этих компетенций, определяемая как инклюзивная компетентность, распространяется на процесс обучения лиц с ОВЗ всех нозологических категорий. При этом они должны конкретизироваться исходя из особых образовательных потребностей определенной нозологической группы, преподаваемого учебного предмета и индивидуальных особенностей обучающихся.

Решение проблемы повышения инклюзивной профессиональной компетентности педагогов требует прежде всего совершенствования профессиональных образовательных программ. Дальнейшие перспективы исследования видятся в концептуальной проработке основных и дополнительных программ подготовки педагогов инклюзивного образования, направленных на формирование и расширение компетенций, рассмотренных в данной статье.

Библиографический список

1. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
2. *Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года* (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.06.2024 № СК-13/07вн). Available at: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/
3. Кукушкина О.И., Никольская О.С., Гончарова Е.Л. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2019; № 39. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology
4. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования. *Дефектология*. 2022; № 2: 12–22.
5. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Особенности эмпатического дистресса педагогов специального и инклюзивного образования. *Клиническая и специальная психология*. 2023; Т. 12, № 3: 141–164. DOI: 10.17759/cpse.2023120307
6. Кантор В.З., Зарин А., Круглова Ю.А. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки. *Образование и саморазвитие*. 2021; № 16 (3): 281–309.
7. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е., Литовченко О.В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества. *Клиническая и специальная психология*. 2021; Т. 10, № 3: 106–125. DOI: 10.17759/cpse.2021100307
8. Бабкина Н.В., Чибизов В.А., Егорова А.С. Психолого-педагогические условия обучения школьников с задержкой психического развития предметам естественно-научного цикла. *Дефектология*. 2024; № 6: 60–70.
9. Соловьева Т.А., Абкович А.Я. К вопросу об оценке образовательных достижений обучающихся с ОВЗ на уровне основного общего образования. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2023; № 8: 7–18.
10. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития. *Педагогика и психология образования*. 2016; № 3: 56–61.
11. Инденбаум Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования. *Вестник Томского государственного университета*. 2020; № 452: 194–204.

References

1. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
2. *Koncepciya razvitiya sistemy psihologo-pedagogicheskoj pomoschi v sfere obschego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda* (Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 18.06.2024 № SK-13/07vn). Available at: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/
3. Kukushkina O.I., Nikol'skaya O.S., Goncharova E.L. Deti s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v sisteme ponyatij kul'turno-istoricheskoj psihologii. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 39. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology
4. Babkina N.V., Vil'shanskaya A.D. Osobye obrazovatel'nye potrebnosti obuchayuschihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na raznyh urovnyah obrazovaniya. *Defektologiya*. 2022; № 2: 12-22.
5. Fedoseeva A.M., Babkina N.V. Osobennosti `empaticheskogo distressa pedagogov special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2023; T. 12, № 3: 141-164. DOI: 10.17759/cpse.2023120307
6. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A. Pedagog inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizacii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskih programm professional'noj podgotovki. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2021; № 16 (3): 281-309.
7. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V., Antropov A.P., Kondrakova I.`E., Zalautdinova S.E., Litovchenko O.V. Inklyuzivnye professional'nye kompetencii: ocenochnaya paradigma pedagogicheskogo soobschestva. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2021; T. 10, № 3: 106-125. DOI: 10.17759/cpse.2021100307
8. Babkina N.V., Chibizov V.A., Egorova A.S. Psihologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya predmetam estestvenno-nauchnogo cikla. *Defektologiya*. 2024; № 6: 60-70.
9. Solov'eva T.A., Abkovich A.Ya. K voprosu ob ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij obuchayuschihsya s OVZ na urovne osnovnogo obschego obrazovaniya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2023; № 8: 7-18.
10. Babkina N.V. Sovremennye podhody k ocenke dostizhenij i trudnostej mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; № 3: 56-61.
11. Indenbaum E.L. Inklyuzivnaya kompetentnost' kak perspektiva sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 452: 194-204.

Статья поступила в редакцию 05.05.2025

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-187-191

***Dzhiganskaya M.A.**, teacher, Aylon 7 Private General Education School (Moscow, Russia), E-mail: milop2965257@yandex.ru*
***Zhukova T.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); National Research Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*
***Bogoslovskiy V.I.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vib0705@mail.ru*

TECHOLOGIES FOR OVERCOMING THE COMMUNICATION BARRIER AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH. The article outlines a problem of overcoming the communication barrier in primary school students (representatives of the Alpha generation) in the process of mastering the English language. The purpose of this study is to find and subsequently substantiate new ways of overcoming the communication barrier of primary school students in mastering the English language. The following ones are significant conclusions of this study: substantiation of the reasons for the emergence of communication barriers among primary school students (representatives of the Alpha generation); identification of the possibilities of technologies (personally oriented technologies, critical thinking technologies, digital technologies) in overcoming the communication barrier among primary school students. Having analyzed the possibilities of using these technologies and their application features in the process of mastering the English language, the authors have proposed tasks that are aimed at overcoming the communication barrier in primary school students. These tasks can be used in foreign language lessons in a primary school. The value of this study can be formulated as follows: substantiation of the importance of searching for new technologies to overcome the communication barrier of primary school students (representatives of the Alpha generation).

Key words: **communication barrier, primary school students, types of communication barrier, linguistic barrier, workshop technology, critical thinking technology, digital technologies**

***М.А. Джиганская**, учитель английского языка, ЧОШ «Айлон 7», г. Москва, E-mail: milop2965257@yandex.ru*
***Т.А. Жукова,** д-р пед. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Национальный исследовательский институт «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*
***В.И. Богословский**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vib0705@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО БАРЬЕРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье обозначена проблема преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа) в процессе освоения английского языка. Цель настоящего исследования заключается в поиске и в дальнейшем в обосновании новых способов преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы при освоении английского языка. К значимым выводам настоящего исследования стоит отнести следующие: обоснование причин появления коммуникативных барьеров у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа); выявление возможностей технологий (личностно ориентированных технологий, технологии критического мышления, цифровых технологий) в преодолении коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы. Проанализировав возможности использования данных технологий и их особенности применения в процессе освоения английского языка, нами предложены задания, которые направлены на преодоление коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы. Данные задания могут быть использованы на уроках иностранного языка в начальной школе. Ценность данного исследования может быть сформулирована следующим образом: обоснование значимости поиска новых технологий для преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа).

Ключевые слова: **коммуникативный барьер, обучающиеся начальной школы, лингвистический барьер, технология мастерских, технология критического мышления, цифровые технологии**

Актуальность исследования обусловлена сохраняющимися трудностями в устной коммуникации на английском языке, с которыми сталкиваются современные обучающиеся несмотря на широкое распространение английского языка в их повседневной жизни. Сегодня обучающиеся начальной школы – поколение Альфа, имеющие собственные особенности в развитии и в процессе освоения английского языка. Оно выросло во время цифрового общения, что снижает навыки устной речи и приводит к трудностям общения. Вместе с тем на сегодняшний день школьные программы ориентированы на стандартизированные тесты, что усиливает стресс и страх допустить ошибку, что непосредственно влияет на развитие умения свободно использовать английский язык. Важно отметить и глобальные события, такие как COVID-2019, повлиявший на коммуникативные способности обучающихся начальной школы, повышая их уязвимость к коммуникативному барьеру.

Цель работы: обосновать новые способы преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа) при освоении английского языка.

Цель исследования обусловила необходимость решения следующих задач: изучить психологические и возрастные особенности обучающихся начальной школы, и их влияние на процесс обучения иностранному языку; изучить понятие «коммуникативный барьер» и его классификацию; провести анализ технологий, которые направлены на преодоление коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы при освоении английского языка; привести примеры заданий, которые могут быть использованы с целью преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы при освоении английского языка.

Научная новизна исследования состоит в обосновании проблемы преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа) в процессе освоения английского языка. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о возможностях личностно ориентированных технологий, технологии критического мышления и цифровых технологий в преодолении коммуникативного барьера обучающимися начальной школы поколения Альфа при освоении английского языка. Практическая значимость исследования связана с тем, что предложенные задания могут стать основой для проектирования комплекса заданий, который в дальнейшем может быть использован в процессе преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы поколения Альфа при освоении английского языка.

Психолого-возрастные особенности обучающихся

Детей, родившихся «после 2010 и до 2025 года», принято называть поколением Альфа [1]. Данное поколение выросло в условиях тотальной цифровизации, где технологии являются не просто инструментами, а неотъемлемой частью повседневной жизни. Дети с детства комфортно взаимодействуют с гаджетами, предпочитая визуальную информацию и многозадачность. Согласно ряду научных исследований, к важнейшим психолого-возрастным особенностям обучающихся начальной школы данного поколения стоит отнести следующие:

– Внутренняя мотивация и ориентация на сотрудничество. Воспитанные в среде, где поощряется взаимопонимание и умение договариваться, они не признают авторитарности и соблюдения правил «ради правил» [1, с. 46]. Их деятельность определяется внутренними мотивами, а не внешним давлением.

– Повышенная эмоциональность. Младшие школьники эмоциональны и часто импульсивны, поскольку только учатся управлять своими эмоциями. «Эмоция – субъективная форма отражения окружающей действительности» [2, с. 110]. Развитие информационных технологий снижает необходимость в выражении эмоций через мимику и жесты, заменяя их смайлами, поэтому важно развивать эмоциональный интеллект у младших школьников, особенно в контексте изучения иностранного языка, где коммуникация и выражение эмоций играют ключевую роль.

– Повышенная активность. Повышенная активность и эгоцентричность – типичные черты поколения Альфа. Активность может мешать учебе, если не организовать учебный процесс правильно. Отмечено, что наличие эгоцентричных детей, которые составляют 47%, такая доля «грозит проблемами коммуникации и социализации» [3, с. 63]. Возникает противоречие: новые поколения требуют современных методов обучения, но учителя не всегда готовы их предоставить.

– Внимание. Важно отметить, что на уроках в начальной школе внимание обучающихся привлекают яркие и впечатляющие материалы, связанные с практикой, так как обучающиеся поколения Альфа лучше воспринимают визуальную информацию, чем аудио- и вербальную. Однако удерживать внимание удается лишь на 30-35 минут, так же обучающиеся часто не замечают различий в похожих буквах или словах, воспринимая лишь общий образ.

– Логическое мышление. «Словесно-логическое мышление позволяет ученику решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения» [4, с. 96]. Следовательно, задача учителя – сформировать универсальные учебные действия, определяя ближайшие цели для развития этих навыков.

– Память. В начальной школе преобладает механическая память, основанная на многократном повторении, поэтому часто учебный материал заучивается без глубокого понимания смысла, так как обучающимся сложно выделить главное и логично изложить информацию, также обучающиеся поколения Альфа, выросшие во время цифрового общения, имеют клиповое мышление [5]. Однако в процессе обучения память развивается и становится более произвольной, регулируемой и избирательной, что также относится и к развитию мышления обучающихся.

– Воображение. В начальной школе развитие воображения помогает в написании изложений, рассказов и решении задач [6]. Воображение младших школьников часто более развито, чем у взрослых, хотя и опирается на конкретные образы или ситуации.

Очевидно, что знание упомянутых выше особенностей важно в образовательной практике (в процессе преодоления коммуникативных барьеров у обучающихся).

Классификация коммуникативных барьеров

В процессе коммуникации возникают различные преграды, которые составляют так называемый «коммуникативный барьер», который чаще всего возникает на начальном этапе освоения английского языка, именно поэтому большинство обучающихся именно начальной школы, так как английский язык является обязательным предметом в школах со 2-го класса, сталкиваются с трудностями в коммуникации [7]. Коммуникативный барьер – это «любые помехи … либо вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации», которые могут полностью исказить смысл данной информации или не донести ее вовсе из-за индивидуальных особенностей обучающихся [8, с. 167]. Ряд исследователей [9; 10; 12] выделяет следующие типы коммуникативного барьера: личностный, физический, смысловой [9].

1. Психологический барьер. Психологический барьер связан с внутренними переживаниями: страхом общения, неуверенностью в себе и ощущением собственной некомпетентности, из-за чего человек ждет неудач [11]. Если говорить про младших школьников, то психологический барьер является тем фактором, который «мешает детям нормально и свободно общаться друг с другом, проявляться в излишней напряженности, тревожности, особенно тогда, когда за деятельностью человека наблюдают со стороны и оценивают его как личность» [11, с. 2]. Психологический барьер у обучающихся формируется из-за того, что

они не могут еще выстраивать конструктивное взаимодействие, чтобы выразить ту или иную мысль, и когда их не понимают, они начинают меньше говорить, замыкаются в себе, им становится сложно довериться кому-то.

2. Лингвистический барьер. Лингвистический барьер включает в себя межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, то есть обучающиеся в начальной школе уже владеют родным языком, и они пытаются переложить на него английский язык во время перевода или построения каких-либо высказываний, но грамматические правила в языках отличаются, например, в порядке слов в предложении, замене неодушевленных предметов и животных местоимением «it». Для выявления лингвистического барьера на практике нужно сосредоточиться на тех аспектах, которые наиболее важны для коммуникации и легко поддаются оценке. Необходимо оценить устную речь (беглость, спонтанность, аудирование) и письменную (сложность предложений, лексический запас). Здесь важно выявить, насколько свободно и быстро дети используют и запоминают новые слова и фразы при помощи визуализации и контекста, а также необходимые для общения в классе и повседневных ситуациях (например, цвета, животные, приветствия, простые просьбы). Поколение Альфа лучше усваивает визуальную информацию – слова, связанные с личным опытом, а краткость сообщений в цифровой среде влияет на то, как они воспринимают лексику. Важно отметить, насколько легко дети вступают в простые диалоги и поддерживают их, насколько они умеют кратко пересказывать истории или рассказы, а также насколько сами проявляют инициативу в общении на английском, а не только отвечают на вопросы.

Для преодоления лингвистического барьера необходим комплексный подход, который включает в себя использование разных технологий, учет индивидуальных особенностей обучающихся, акцент на активное вовлечение их в процесс обучения, создание безопасной среды, в которой дети могут проявлять себя и не бояться допустить ошибки. Понимание причин возникновения и проявления различных коммуникативных барьеров у младших школьников при изучении английского языка способствует разработке и внедрению оптимальных технологий обучения, направленных на преодоление данных трудностей. В настоящем исследовании особое внимание уделено лингвистическому барьеру как наиболее значимому на начальном этапе освоения иностранного языка. В этой связи для нас важно изучение возможностей технологий, направленных на преодоление одного из видов коммуникативного барьера, а именно – на преодоление лингвистического барьера у обучающихся начальной школы при освоении английского языка. Нами уделено особое внимание следующим аспектам: скорости запоминания новой лексики (оценивалась способность обучающихся запомнить лексические единицы за определенное время) и легкости использования лексических единиц (оценивалась беглость речи обучающихся, правильность использования лексических единиц и грамматических структур, а также инициативность вступления в диалог), включающей базовые слова и фразы для общения в классе и повседневной жизни.

Технологии преодоления коммуникативного барьера

В утвержденном приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года в ФГОС НОО прописаны предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык», один из которых сформулирован следующим образом: применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных коммуникативных ситуациях [13]. Рассмотрим технологии обучения, которые направлены на преодоление коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы при освоении английского языка.

1. Личностно ориентированные технологии

Дети поколения Альфа отличаются разным темпом усвоения информации, стилем обучения и уровнем мотивации. Личностно ориентированные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого обучающегося, обеспечивая темп и уровень сложности [14]. Следует отметить, что обучающиеся поколения Альфа стремятся к самовыражению и творчеству, и, применяя данные технологии, обучающиеся смогут себя проявить в различных видах деятельности, например, использование ролевых игр, создание проектов, презентаций, работа в группах, выступления. Следовательно, среди личностно ориентированных технологий для обучающихся начальной школы, которые являются поколением Альфа, выделяют *технологию мастерских*. Данная технология может быть отнесена к нестандартным формам организации учебных занятий, инновационной технологии обучения, которая позволяет организовать и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества).

Творческая мастерская создает условия для живого общения, обмена идеями, совместной работы и диалогического взаимодействия, также это способствует развитию коммуникативной компетенции на английском языке, необходимой для преодоления лингвистического барьера. Творческая мастерская позволяет обучающимся выбирать виды деятельности, ресурсы и методы обучения в соответствии со своими интересами и потребностями, это способствует реализации принципов личностно ориентированного подхода и повышении эффективности образовательного процесса.

2. Технология критического мышления

Следует отметить, что поколение Альфа сталкивается с большим объемом информации, часто противоречивой и неоднозначной, поэтому технология критического мышления необходима для навыка поиска в информационном потоке, умения отделять факты от мнений и принимать взвешенные решения. Технология критического мышления противостоит шаблонному мышлению и запоминанию стандартных алгоритмов решения, она развивает способности анализа информации, учит находить новые подходы к решению проблемы, также помогает перейти от поверхностного восприятия к глубокому пониманию, анализируя связи между разными частями текста, оценивая достоверность информации и формируя собственное мнение [15; 16]. Применение данной технологии не только способствует развитию критического мышления на занятиях по английскому языку, но и предоставляет больше возможностей для речевой практики обучающегося. Это обусловлено тем, что технология предполагает активное вовлечение в дискуссии и дебаты, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии навыков говорения, аудирования и коммуникативного взаимодействия на английском языке.

3. Цифровые технологии

Пандемия COVID–2019 значительно ограничила возможности живого общения, что негативно сказалось на развитии коммуникативных навыков у детей, поэтому широкое распространение цифровых технологий в тот период позволило компенсировать этот пробел, предлагая интерактивные платформы для практики речи и общения в безопасной среде. После пандемии цифровые технологии стали незаменимым инструментом на уроках английского языка в начальной школе, помогая преодолеть коммуникативный барьер, возникший из-за ограничений в общении, компенсируют потерянное время общения, позволяют индивидуально восполнять пробелы в знаниях, обеспечивают гибкость и адаптивность к изменяющимся условиям.

Рассмотрим возможные задания:

Задание 1.

Так, возможно включить задание, направленное на решение возникшей проблемы. Обучающиеся получают текст (письменный или прочитанный вслух), также текст может быть создан с помощью цифровых ресурсов *(Story Jumper, Book Creator).*

Пример текста.

Lily is a girl. She is eight years old. Today is Monday. Usually, Lily likes Mondays. However, today, Lily is sad. Lily's best friend, Tom, is not at school today. He is sick. Lily likes to play at school with Tom. Lily sits at her desk. She does not smile. She looks at the window, she sees trees. She can draw a picture for Tom. She draws Tom playing football and a big, yellow sun. She hopes Tom feels better soon. Lily feels a little better now. Drawing a picture for Tom makes her happy. Maybe Tom will be at school tomorrow.

В данном тексте есть проблема, решения которой необходимо обсудить и прийти к общему решению. В небольших группах/парах обучающиеся обсуждают проблему и определяют ее. Далее они генерируют возможные решения проблемы, записывая идеи. Затем каждая группа представляет свои решения классу, обучающиеся обсуждают какое решение они считают лучшим и почему. Перед обсуждением подобных проблем и решений, необходимо предоставить обучающимся вводные фразы *(The problem is that…, I think the best solution is..),* что помогает обучающимся выражать свои идеи, даже если их словарный запас или грамматика ограничены.

Задание 2.

Использование метода мозговой штурм используется для того, чтобы обсудить со всеми обучающимися различные причины возникновения определенных эмоций, обменяться опытом и получить новые идеи. В ходе обсуждения учитель записывает идеи обучающихся в Google Doc, которые демонстрирует на интерактивной доске, чтобы обучающиеся визуально воспринимали информацию и лексические единицы. После обсуждения каждый обучающийся составляет описание причин своих чувств, например, *«I feel happy when my parents and I go for walk in the park»*, включающего в себя описание времени, места и действий. План должен быть представлен в виде mind map. Обучающиеся анализируют различные эмоции, причины их возникновения, оценивают их и соотносят с личным опытом. Цель данного задания – анализ различных эмоций на личном опыте и оценка их привлекательности или, наоборот, отторжения, а также соответствие личным интересам – все это влияет на развитие критического мышления обучающихся. Также используются цифровые инструменты, такие как интерактивная доска и GoogleDocs для мозгового штурма.

Задание 3.

Обучающиеся работают в группах 2–3 человека, делятся причинами проявления некоторых эмоций с другими обучающимися, рассказывают о том, что они делают, чтобы (не) получить позитивные/негативные эмоции, почему для них это так важно испытывать ту или иную эмоцию, почему именно это действие вызывает позитивную/негативную эмоцию. Другие обучающиеся задают вопросы, высказывают свои мнения и предлагают свои идеи. Во время выполнения данного задания происходит развитие навыков коммуникации, сотрудничества и критического мышления. Обучающиеся оценивают планы друг друга и аргументируют свою точку зрения.

Задание 4.

Обучающиеся составляют текст «My favourite feeling» на основе уже составленного ими плана. Текст должен быть интересным и содержать как можно больше новых слов. В ходе данного этапа обучающиеся развивают навыки письменной речи, креативности и умения представлять свои идеи в письменной форме. Обучающиеся, анализируя структуры текста, выбирают наиболее подходящие слова и фразы – таким образом происходит развитие критического мышления.

Задание 5.

Учитель пишет на карточках короткие сценарии, в которых описываются разные ситуации, могущие произойти в реальной жизни с обучающимися и вызвать эмоции у них (например, «You lost your favorite toy», «Your friends shared their candy with you», «You got a bad grade on a test»). Сценарии должны быть основаны на реальных ситуациях из жизни обучающихся, что снижает когнитивную нагрузку и позволяет сосредоточиться на устной речи на иностранном языке.

Также учителю необходимо познакомить обучающихся с вводными фразами, которые они могут использовать в речи, тем самым данные выражения будут опорой для их высказывания (например, «I am feeling…», «I was…», «I felt…»).

Пример высказывания.

«I lost my favorite toy. I am sad because I liked that toy». «My friends shared their candy with me. I am happy because I liked these candies».

Задача обучающихся – выбрать карточку и рассказать о том, что случилось, сказать, какую эмоцию они испытывают, и объяснить, почему они испытывают данную эмоцию.

Цель данного задания – развитие навыков устной речи, что помогает преодолеть лингвистический барьер, так как готовые сценарии можно адаптировать под уровень обучающихся, у обучающихся есть опора на знакомые ситуации. Данное задание можно использовать в группах посредством технологии мастерских, раздачу карточек-сценариев возможно реализовать через цифровые ресурсы. Таким образом, данное задание создает безопасную среду, в которой обучающиеся могут развивать устную речь и выражать свои чувства, что, в свою очередь, помогает им преодолеть лингвистический барьер.

В задании 5 сценарии могут быть основаны на описании ситуации из жизни, например, «You helped your mother with the groceries», «You went to a birthday party». В данном случае учителю необходимо познакомить обучающихся с вводными выражениями, которые помогут им построить высказывание («I did…», «I was…», «Then I…», «Finally I…», «After that…», «Before it…»).

Задание 6.

В процессе реализации данного задания учитель предоставляет обучающимся возможность выбора одного из предложенных цифровых ресурсов (Google Docs, Google Forms) для ведения электронного дневника недели. Обучающиеся ежедневно делают записи в дневник в течение одной недели. Содержание записей должно включать в себя описание ведущей эмоции, пережитой в течение дня, а также обоснование факторов, вызывающих ту или иную эмоцию.

По завершении недельного периода учитель анализирует электронные дневники обучающихся и организует дискуссию, направленную на проявление рефлексии относительно пережитых эмоций и причинно-следственных связей (в данном задании предполагается использование технологии критического мышления, примеры вопросов: *Why do you think you felt that way? What could you do differently next time?*).

Также учитель может предложить вносить ежедневные записи в дневник наблюдений (отмечать то, что они увидели, узнали, услышали, попробовали). Далее при обсуждении и анализе записей обучающихся учитель может задать такие вопросы, как *Why do you think that happened?, What does it remind you of? Can you describe it in more detail?*

Данное задание эффективно для обучающихся, которые имеют ограниченный словарный запас – оно помогает снять тревожность в процессе коммуникации.

Задание 7.

В данном задании учителю необходимо использовать интерактивную доску или проектор, которые могут демонстрировать серию коллажей, репрезентирующих персонажей или людей с различными эмоциональными состояниями (happy, hungry, angry, surprised, scared, tired, lonely) в различных ситуациях.

С целью активизации лексического запаса и развития критического мышления обучающихся педагогов организуется дискуссия посредством постановки ряда вопросов, направленных на анализ личного опыта, оценку ситуаций и выбор ответов. Примеры вопросов: *How do you usually feel on weekends? What makes you feel sad? How do you feel on weekdays?*

Использование цифровых ресурсов (интерактивной доски или проектора) способствует визуализации учебного материала, повышая вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.

Задание 8.

В конце урока необходимо провести рефлексию. Учитель организует обсуждение вопросов с целью выявления личного опыта обучающихся.

Примеры вопросов: *What new words did you learn? What was the most difficult part of this activity? What did you learn from other's feelings? What could you do to make you feel better?* Таким образом, обучающиеся анализирует личный опыт, полученный на уроке, что развивает их критическое мышление.

Обобщая результаты исследования, отметим следующее: основной результат настоящего исследования – обоснование значимости поиска новых способов (новых технологий) преодоления коммуникативных барьеров у обучающихся начальной школы (представителей поколения Альфа) в процессе обучения английскому языку. Представленные выводы четко отражают обозначенные задачи исследования – анализ особенностей обучающихся начальной школы (поколение Альфа), обоснование возможностей личностно ориентированных, цифровых и технологий критического мышления в преодолении коммуникативных барьеров; проектирование заданий для преодоления коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы посредством личностно ориентированных технологий, технологии критического мышления, цифровых технологий. К перспективам исследования можно отнести оценку возможностей технологий искусственного интеллекта в преодолении коммуникативного барьера у обучающихся начальной школы. Целевая аудитория включает педагогов начальной школы, всех интересующихся обозначенной проблемой.

Библиографический список

1. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании. *Глобальная экономика и образование*. 2021; № 2: 42–50.
2. Бондарева П.Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников. *Педагогика: история, перспективы*. 2022; № 3: 108–116.
3. Данилова Л.Н. Образовательный запрос поколения Альфа. *Психология развития*. 2023; Т. 12, № 1 (45): 58–67.
4. Akmalova G.F. Psychological characteristics of primary school students. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. 2022; № 2 (12): 103–108.
5. Шаршов И.А. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий. *Вестник ТГУ*. 2012; № 12: 181–185.
6. Белюченко О.П., Жданомирова И.В. Особенности воображения младших школьников. *Проблемы науки*. 2016; № 9 (10): 37–38.
7. Уманская Л.И., Кирюшина О.В. Коммуникативный барьер при изучении иностранного языка и способы его преодоления. *Наука через призму времени.* Международный научный журнал. 2018; № 4 (13): 166–170.
8. Пьянова Т.В., Хоружая Ю.Н. Обучение преодолению коммуникативных барьеров студентов неязыковых направлений подготовки (англоязычное говорение). *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 126–130.
9. Акулина А.В. Особенности барьеров в общении у детей младшего школьного возраста с высоким и низким социометрическим статусом. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 2-4: 1–3.
10. Мяшкин К.А. Проблема преодоления психологических барьеров в процессе обучения иностранному языку. *Science Time*. 2016; № 10 (34): 234–242.
11. Стаканова Е.В. Языковая тревожность и барьеры. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 3: 80–89.
12. Мамедова Е.Н., Мамедова Л.В. Формирование речевых навыков и умений в процессе обучения английскому языку. *Управление образованием: теория и практика*. 2022; Т. 12, № 12: 70–75.
13. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).* Москва, 2009. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
14. Батырева Н.А., Кубышкин В.И., Станиславская К.А. Технологии личностно-ориентированного обучения. *Наука без границ.* 2017; № 6 (11): 141–143.
15. Минасян С.М., Дарбинян М.А. Развитие критического мышления у поколения ALFA: сравнительный анализ с предыдущими поколениями. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2024; № 2: 71–80.
16. Батырханова Г.Б. Развитие критического мышления на уроках английского языка. *Педагогическая наука и практика*. 2019; № 4: 72–76.

References

1. Muhametzyanova F.G., Stepanova K.I. Razmyshleniya o novyh pokoleniyah obuchayuschihsya i osobennosti pokoleniya Al'fa v global'nom obrazovanii. *Global'naya `ekonomika i obrazovanie*. 2021; № 2: 42-50.
2. Bondareva P.G. Osobennosti razvitiya `emocional'noj sfery mladshih shkol'nikov. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2022; № 3: 108-116.
3. Danilova L.N. Obrazovatel'nyj zapros pokoleniya Al'fa. *Psihologiya razvitiya*. 2023; T. 12, № 1 (45): 58-67.
4. Akmalova G.F. Psychological characteristics of primary school students. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. 2022; № 2 (12): 103-108.
5. Sharshov I.A. Vozrastnye osobennosti mladshego shkol'nika v kontekste formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Vestnik TGU*. 2012; № 12: 181-185.
6. Belyuchenko O.P., Zhdanomirova I.V. Osobennosti voobrazheniya mladshih shkol'nikov. *Problemy nauki*. 2016; № 9 (10): 37-38.
7. Umanskaya L.I., Kiryushina O.V. Kommunikativnyj bar'er pri izuchenii inostrannogo yazyka i sposoby ego preodoleniya. *Nauka cherez prizmu vremeni.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2018; № 4 (13): 166-170.
8. P'yanova T.V., Horuzhaya Yu.N. Obuchenie preodoleniyu kommunikativnyh bar'erov studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki (angloyazychnoe govorenie). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 126-130.

9. Akulina A.V. Osobennosti bar'erov v obschenii u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s vysokim i nizkim sociometricheskim statusom. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 2-4: 1-3.
10. Myashkin K.A. Problema preodoleniya psihologicheskih bar'erov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Science Time*. 2016; № 10 (34): 234-242.
11. Stakanova E.V. Yazykovaya trevozhnost' i bar'ery. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 3: 80-89.
12. Mamedova E.N., Mamedova L.V. Formirovanie rechevyh navykov i umenij v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2022; T. 12, № 12: 70-75.
13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya (FGOS NOO)*. Moskva, 2009. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
14. Batyreva N.A., Kubyshkin V.I., Stanislavskaya K.A. Tehnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya. *Nauka bez granic*. 2017; № 6 (11): 141-143.
15. Minasyan S.M., Darbinyan M.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya u pokoleniya ALFA: sravnitel'nyj analiz s predyduschimi pokoleniyami. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2024; № 2: 71-80.
16. Batyrhanova G.B. Razvitie kriticheskogo myshleniya na urokah anglijskogo yazyka. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2019; № 4: 72-76.

Статья поступила в редакцию 05.05.25

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-191-194

Kafarova K.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kafarovak@mail.ru.*
Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Russia), senior lecturer, Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Grigorieva N.N., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnoyarsk State Medical University n.a. Professor V.F. Voyno-Yasenetsky of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gnnat@yandex.ru*

SOCIAL AND PEDAGOGICAL DESIGN AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL SKILLS OF MASTER STUDENTS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL SYSTEMS SECURITY. The article is a study of the process of formation of professional skills of master students in the field of security of educational systems through social and pedagogical design. Within the framework of the work, a model of training MA student is developed and substantiated, including the stages of design, organization, reflection and presentation, aimed at integrating socio-cultural and pedagogical determinants. The main attention is paid to the methodological and theoretical aspects of social and pedagogical design, as well as the tools necessary to improve the security of educational ecosystems. The key factors influencing the successful implementation of social and pedagogical technologies in educational practice are considered. Based on the analysis of scientific positions in the field of socio-pedagogical design, socio-pedagogical and andragogical practice, the articles represent a synthesis of theoretical and practical approaches to the training of masters in this field. The importance of introducing innovative pedagogical practices and creating conditions for the formation of a safe educational environment is emphasized.

Key words: **socio-pedagogical design, safety of educational systems, professional skills, master's training**

К.З. Кафарова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kafarovak@mail.ru*
З.З. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Н.Н. Григорьева*, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Красноярск, E-mail: gnnat@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Статья посвящена исследованию процесса формирования профессиональных навыков магистров в области безопасности образовательных систем через социально-педагогическое проектирование. В рамках работы разработана и обоснована модель подготовки магистров, включающая этапы проектирования, организации, рефлексии и презентации, направленная на интеграцию социокультурных и педагогических детерминант. Основное внимание уделено методологическим и теоретическим аспектам социально-педагогического проектирования, а также инструментам, необходимым для повышения безопасности образовательных экосистем. Рассмотрены ключевые факторы, влияющие на успешное внедрение социально-педагогических технологий в образовательную практику. На основе анализа научных позиций в области социопедагогического проектирования, социально-педагогической и андрагогической практики, статьи представляют собой синтез теоретических и практических подходов к подготовке магистров в данной области. Подчеркивается важность внедрения инновационных педагогических практик и создание условий для формирования безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: **социально-педагогическое проектирование, безопасность образовательных систем, профессиональные навыки, магистерская подготовка**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации магистерской подготовки в сфере безопасности образовательных систем к современным социальным и педагогическим вызовам.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании модели формирования профессиональных навыков магистров в области безопасности образовательных систем через социально-педагогическое проектирование, направленного на интеграцию социокультурных и педагогических детерминант.

Задачи исследования:

– описание процесса формирования профессиональных компетенций магистров в области безопасности образовательных систем через социально-педагогическое проектирование;

– анализ методологических и теоретических аспектов социально-педагогического проектирования, применяемого для повышения безопасности образовательных экосистем;

– обсуждение модели профессиональной подготовки магистров, включающей этапы проектирования, организации, рефлексии и презентации;

– определение ключевых факторов, влияющих на эффективное внедрение социально-педагогических технологий в образовательную практику.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании модели социально-педагогического проектирования как инструмента формирования профессиональных компетенций магистров в сфере безопасности образовательных систем.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублённом анализе социально-педагогического проектирования как эффективного инструмента формирования профессиональной компетентности магистров в области безопасности образовательных систем.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации модели социально-педагогического проектирования, направленной на подготовку магистров в области безопасности образовательных систем. Результаты работы имеют ценность для совершенствования профессиональной подготовки педагогов, способных эффективно решать проблемы безопасности в образовательной среде.

Магистратура, чья первичная функция сводилась к формированию исследовательской компетентности, после внедрения актуальных ФГОС трансформируется в профессионально ориентированный образовательный конструкт, детерминируемый запросами рынка труда. Выпускнику нового образца предстоит демонстрировать полифункциональную готовность к множеству видов педагогической практики, среди которых доминирует социально-педагогическое проектирование, инициирующее конструктивные преобразования в социокультурном пространстве образования. Несмотря на продолжающуюся стадию концептуальной апробации, данная траектория педагогического проектирования прочно институционализируется в российской педагогической и андрагогической парадигме как перспективная модель профессиональной компетентности, обусловленная культурно-социальным детерминизмом (И.В. Вагнер, Н.В. Глебова,

О.А. Иванова, Н.В. Бочарова, П.И. Кибальник, А.С. Коваль, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, В.А. Луков, В.М. Розин, А.Н. Свиридов, В.И. Слободчиков).

Синтетический анализ аксиологических и теоретико-методологических позиций исследователей позволяет утверждать следующее о природе феномена и его нарастающем педагогическом весе:

– социально-педагогическое проектирование, функционируя как автономная ветвь педагогической практики, опирается на базовые методологические императивы – системность, полиморфность, целостно-комплексный характер, биосоответствие и гуманистическую парадигму; при уточнении дефиниции акцент смещается на трактовку феномена как креативного продукта педагогического дизайна (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская);

– как интегральный макросистемный конструкт, оно синтезирует социокультурные и педагогические детерминанты, конструируя коммуникационные взаимодействия и образовательную среду (Н.В. Глебова [1], В.А. Карнаухова);

– его вектор предопределён общественными потребностями: корреляция образовательной системы с социальным заказом и социокультурной динамикой подчёркнута А.В. Кибальником;

– данный инструментарий интенсифицирует гражданско-воспитательный компонент, востребованный в актуальном социуме и снижающий общественную напряжённость через гуманистические аксиомы, ценностно-нравственные диспозиции и интериоризированный субъектный социальный опыт (Н.В. Белобородов, В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев);

– социально-педагогическое проектирование как основа субъектно-деятельностной активации потенциала обучающихся (Иванова О.А., Бочарова Н.В., Зелко А.С.), встроенное в парадигму современного образовательного процесса, обеспечивает адекватную регуляцию кризисных педагогических инцидентов [1, с. 29].

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем конгломерат рисков социетальной безопасности, характеризующийся полисемантичной многоуровневой феноменологией и пролонгированными, далеко не всегда эвристически очевидными путями их нейтрализации. Сюда относимся превенцию психодеструктивного воздействия на обучающихся и физической виктимизации, антитеррористическую и антиэкстремистскую профилактику, противодействие аддиктологическим девиациям (нарко- и алкозависимости), киберфроду, а также идеологическим деструкциям в цифровой среде. Именно поэтому фокус смещён на магистерскую ступень педагогического образования, связанную с более выраженной профессионально-ценностной мотивацией, субъектно обусловленным опытом и базовой когнитивно-андрагогической культурой. Предполагается, что выпускники магистратуры, функционируя как «авангардное ядро» педагогического корпуса, способны оперативно решать стратегические и текущие дидактико-воспитательные задачи. Ключевым элементом их профессиональной компетентности выступает способность к интеракционной идентификации угроз социобезопасности образовательного пространства и разработке прагматично верифицируемых технологий их регуляции [1, с. 46].

Проблематика формирования профессиональной компетентности магистрантов в сфере социопедагогического дизайн-конструирования детерминирована двойственным императивом: субъект педагогической деятельности обязан оперативно нивелировать актуальные институциональные дисфункции образовательной организации, одновременно демонстрируя готовность к реализации прогнозных социокультурных миссий будущего. В научно-педагогическом дискурсе выделяются две траектории профессионализации – адаптационно-операциональная и аксиолого-креативная (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына). Первая нацелена на развитие способности мгновенной интеграции в существующий образовательный макрорежим и ситуативного реагирования на его экзогенные трансформации; вторая обеспечивает становление авторской профессиональной идентичности и максимальную актуализацию субъектного потенциала для решения проектно-прогностических задач в условиях нарастающей неопределённости (Ю.А. Сенько). Таким образом происходит ревизия метаисторической парадигмы магистерской педагогической компетентности, в рамках которой гносеологический, процессуально-операциональный и аксиологический модули выступают катализаторами актуализации скрытых личностных потенциалов и реализации инновационно-креативной профессиональной практики. Важнейшую роль играет социокультурная обусловленность образовательного контекста, где конструируются нравственно-этические и когнитивно-ценностные диспозиции, детерминирующие последующие педагогические и поведенческие траектории. Социопедагогический дизайн системы образовательной безопасности понимается как культурно-соотнесённый, социомедиационный и целенаправленный многоступенчатый процесс магистерской деятельности, завершающийся разработкой социально и индивидуально значимого проекта, чья имплементация инициирует позитивные институциональные трансформации, способствующие укреплению социальной защищенности и повышению эффективности воспитательно-образовательных практик.

Методологическая основа нашего научного исследования интегрируется в пересечении нескольких ключевых процессов: глобальных макросоциальных мегатрендов, институциональных изменений в национальном высшем образовании и акмеологических потребностей субъектов образовательного процесса. В условиях динамичной социокультурной среды, характеризующейся внутренними противоречиями, неопределённостью ситуаций, ростом рисков и усилением значимости факторов безопасности, происходит формирование и развитие профессионально ориентированного творческого потенциала, что включает в себя способности к конструированию инновационных поведенческих моделей, осознанию и осуществлению морально-ценностного выбора с учетом личной ответственности за последствия. Взаимодействие социальных противоречий и межличностных конфликтов находит своё отражение в образовательных контекстах, где основным инструментом снятия напряжения становится социально-педагогическое проектирование. Разработанные и апробированные проекты, основанные на аксиологическом и целевом подходах, воплощают в себе гуманистическую парадигму социальной безопасности, ориентированную на профессиональное становление личности [2, с. 194].

Конструирование модели социопедагогического дизайн-проектирования профессиональной подготовки магистрантов в области безопасного обеспечения образовательных систем осуществлялось сквозь призму высокой динамичности и мобильности социообразовательного пространства, адекватности субъективно-личностных траекторий, что легитимирует широкий спектр андрагогических интервенций и обоснованных методико-технологических модификаций. К базовым методологическим установкам отнесены следующие принципы:

– системность, являющаяся основой холистического подхода к социопедагогическому проектированию безопасности образовательных сред, обеспечивающая синергетическое взаимодействие всех компонентов и их когерентность в контексте учебно-воспитательной деятельности;

– вариативность, акцентирующая внимание на полифакторной природе социопедагогических детерминант и индивидуально-личностных предпочтениях участников проектного процесса, что предполагает учет разнообразных факторов и условий, влияющих на реализацию образовательных инициатив;

– многоплановая интеграция, заключающаяся в корреляции целевых ориентиров, содержания исследования социальных рисков и механизмов их минимизации, а также форм индивидуальной и коллективной активности, познавательно-коммуникативных практик и внедрения цифровых сетевых технологий в образовательный процесс;

– непрерывность и последовательность, проявляющиеся в этапной структуре проектной деятельности, ориентированной на решение проблем, многоканальности коммуникативных процессов и рефлексивно-аналитической глубине, обеспечивающей стратегическое планирование и динамическую адаптацию образовательной среды.

Целью учебной модели является развитие у студентов профессиональной компетенции в области социопедагогического проектирования систем безопасности в образовательной среде. Конечным результатом образовательного процесса является создание индивидуального социопедагогического проекта, направленного на решение актуальной проблемы социальной безопасности в школьной среде, который должен быть протестирован в условиях производственной практики и представлен на дискуссионную экспертную оценку. В процессе реализации проектов магистранты обязаны осмыслить аксиологическую значимость проектной деятельности для своего профессионального становления, а также овладеть теоретико-методологическими и технологическими основами защиты учащихся от социальных угроз, проявляя способность к креативной трансформации педагогической деятельности в контексте создания безопасной образовательной и воспитательной среды [3, с. 61].

Содержание проектной деятельности интегрируется в аксиологическую, когнитивную и праксиологическую парадигму образовательного процесса. Аксиологический аспект, являющийся компонентом ценностно-смысловой составляющей педагогической компетентности, реализуется через учебные материалы, ориентированные на активизацию мотивационной сферы, процессы целеполагания и формирования смыслов. В данном контексте акцент делается на осознании магистрантами стратегического значения безопасности образовательных систем и социопроектирования как ключевого фактора её обеспечения. Когнитивный аспект раскрывает познавательную структуру компетентности, включающую освоение характеристик социальных рисков в контексте современного образовательного пространства, методов их профилактики, а также применения психолого-педагогического инструментария в социопроектной деятельности. Когнитивный модуль не ограничивается лишь теоретическими определениями (социальной, психологической, физической, информационной, идеологической безопасности), но включает в себя способность к проблемно-ориентированному решению задач, являющихся ядром проектной деятельности.

Интегрированная модель социопедагогического инжиниринга магистерской профессионализации в области защиты образовательных экосистем осуществляется через дискретно-динамическую сериацию этапов: аксиологически-концептуального, организационно-проектировочного, когнитивно-деятельностного, метарефлексивно-валидационного и презентативного. На аксиолого-концептной фазе генерируется идейно-смысловой прототип социального проекта, артикулируется его центральная педагогическая коллизия и аргументируется её социоактуальность. Здесь же происходит герменевтическая интериоризация аксиологических конструктов заявленной концепции социобезопасности, конституирующих методологический каркас будущего инжиниринга. Универсалии ценностей, по выражению В. Франкла, «кристаллизуются» в эмпирических кейсах социальной

практики; в нашем контексте – в образовательных организациях, экспонирующих полиаспектный спектр рисков и угроз. Аксиосемантические параметры безопасности образовательного пространства детерминируют специфические поведенческо-деятельностные паттерны обучающихся и функционируют как ключевой мотивационный драйвер личности. Организационно-проективный сегмент фиксирует морфолого-структурную конфигурацию и дизайн-решения проекта, устанавливая сетку операционализированных задач и корреспондирующих методик их осуществления для оптимального достижения целевых индикаторов [4, с. 52].

Содержательно-праксеологический модуль дифференцируется на два взаимодополняющих блока: когнитивно-аналитический и креативно-операциональный. Когнитивно-аналитический блок направлен на целевой информационный скрининг, аналитический разбор и синтез эмпирико-теоретических данных по проблематике социальной безопасности образовательных систем. Акумуляция контент-массива обеспечивается через работу с профильной научной литературой, нормативно-правовыми актами, статистическими массивами, медиакорпусом, а также посредством полевых андрагогических обследований в образовательных организациях. Осуществляются педагогические наблюдения и анкетные опросы учащихся для выявления спектра актуальных социальных рисков школы и степени их манифестации (буллинг, кибермошенничество, наркозависимость и др.).

В контексте креативно-операционного блока осуществляется разработка интегрированного социопедагогического артефакта, который синергически интегрируется с заранее определённой композиционной схемой и оптимизированной формой его презентации. Магистранты ориентируются на проблемно-генетическую последовательность раскрытия основных аспектов социальной безопасности, включая её этиологию, сущностную природу, возможные негативные последствия, а также стратегии нейтрализации рисков. Практический сегмент включает пилотную апробацию проекта в школьной среде и его итеративную доработку.

Неоспоримо, что процесс проектирования социально-педагогической инициативы способствует формированию специализированной профессиональной компетентности, которая активизируется в ходе её публичной демонстрации. Завершающая профессионально-личностная рефлексия оформляется в рамках трёх ключевых континуумов: аксиологико-мировоззренческого (осознание цели и ценностно-ориентированных оснований), гносеологического (понимание сущности и предметной наполненности содержания) и праксиологического (овладение методами и ресурсным обеспечением технологических процессов). Каждый магистрант, интерпретируя ход и результаты проектной деятельности, формулирует выводы о её продуктивности для собственного компетентностного прироста и о вкладе в укрепление институциональной безопасности образовательных систем. Качественно организованная рефлексия функционирует как катализатор дальнейшей профессионально-личностной самоактуализации выпускника, открывая новые траектории обеспечения безопасности. Проведённый в рамках рефлексивного этапа опрос выявил практически консенсусное признание значимости проектировочной социально-педагогической компетентности в сфере безопасности (92%). 82% респондентов утверждают, что способность формировать безопасную образовательную среду коррелирует с комфортом обучения и позитивной динамикой академической успеваемости школьников. Высоко оценивается и потенциал такого обучения как механизма профессионального «социального лифта» (78%). Лишь 8% участников скептически относятся к перспективности проектной практики, объясняя это сложностью и временными затратами; даже сторонники методики соглашаются, что при накоплении опыта процессы станут более регламентированными и оперативными. Преобладающее число участников фиксирует осознанное усвоение содержания посредством анализа причинно-следственных и аксиологических корреляций (80%), а также более высокую точность в выборе оптимальных форм и методов (70%). Финальный этап презентации, осуществляемый через мультимедийный доклад, синтезирует ключевые цели и задачи проекта, а также стратегии минимизации выявленных угроз. На этом этапе магистранты демонстрируют уровень своей профессиональной компетентности, включая проблемно-аналитические способности, логическую обоснованность проектных решений, развитые коммуникативные компетенции и способность к оценочно-рефлексивному анализу выполненной работы.

В спектре исследовательских тем, предпочитаемых слушателями магистратуры, стабильно фигурирует феномен школьного буллинга (англ. bully – «травить») как широко распространённый, но ещё не адекватно концептуализированный риск-фактор социокультурной безопасности. Часть представителей родительской и педагогической общности апеллирует к идее саморегуляции дисгармоничных взаимодействий обучающихся как условию их возрастной социализации. Однако парадигма педагогического невмешательства в персистирующую виктимизацию обучающихся едва ли правомочна, поскольку её результатом становится не только формирование ригидной неуверенности и социоэмоциональной интроверсии у жертв, но и когнитивно-аффективная деструкция самих агрессоров и других участников конфликтов. Систематические акты физического коэрсиона и психотравмирующего прессинга провоцируют у ряда школьников тревожно-депрессивные расстройства и, в крайних случаях, суицидальные экспликации. На этапе концептуализации проекта магистранты дифференцируют сущностные характеристики межличностной агрессии, её персональную и социокультурную валентность, осознавая императив превентивного решения ради сохранения психосоматической безопасности учащихся и оптимизации качества эдьюкационного процесса. Дисфункциональный климат коллектива неизбежно коррелирует с академической успешностью, совокупными когнитивными достижениями и мотивационным потенциалом обучаемых [5, с. 73].

Иммерсионное освоение проблематики побуждает магистрантов к констатации интегрального характера антибуллинговой профилактики, которая, по мнению А.А. Бочавер и К.Д. Хломова, по меньшей мере детерминируется тремя когнитивно-педагогическими плоскостями:

1. Диспозиционально-персонологическая. Она коррелирует с интраиндивидуальными характеристиками участников буллингового взаимодействия – виктимов, агрессоров, пассивных наблюдателей и защитников. Акцент смещается на виктимогенность неуверенных школьников и акцентуации лидеров-зачинщиков. Приоритет учительских интервенций – фасцилитация развития устойчивых личностных компетенций: ассертивности, самоэффективности и коммуникативной пластичности, а также усвоение основ социально-поведенческой безопасности и конфликтологической саморегуляции.

2. Темпорально-психогенетическая. Фокусируется на учёте сензитивных фаз онтогенеза, отличающихся аффективной лабильностью и повышенной реактивностью. В возрастно-психологической парадигме это преимущественно пубертат обучающихся основной школы (6–8 классы). Переходные изменения ценностно-мотивационного поля порождают импульсивность и эксплозивность, что эскалирует дискомфорт в школьной субкультуре. Темпорально ориентированное сопровождение предполагает целенаправленную психолого-педагогическую поддержку: культивирование эмоциональной выдержки, адаптивных копинг-стратегий и стрессоустойчивости на базе социализационных ресурсов личности.

3. Контекстуально-экологическая. Сконцентрирована на верификации качества и безопасности образовательного социума. Безопасность как базисная потребность субъектного развития обеспечивает соматическое и психическое благополучие, когнитивно-нравственное становление и эмоциональный комфорт участников образовательного процесса (К. Маклафин).

Наряду с дискурс-конструктивными аспектами магистранты подчёркивают значимость семейно-средового детерминанта, влияющего на диспозиционно-поведенческие паттерны учащихся. При моделировании аксиолого-смысловых оснований социокультурно-педагогической программы превентивной антибуллинговой интервенции и посттравматической реабилитации формируется убеждённость в её полифункциональности, требующей синергетической интеграции на всех фазах проектного цикла. Для эффективной реализации в организационно-прогностическом модуле необходимо тщательно отбирать инструментарий: континуальный мониторинг буллинга, социометрические опросники, психодиагностические скрининги, консультативные сессии, полилоговые дискуссии, партиципативные встречи с родителями и экспертами, тренинговые практикумы, медиапрезентации, а также кооперативные активности для укрепления групповой когезии. Содержательно-деятельностной этап предусматривает: а) определение тематического вектора, валидность целей; б) дефиницию, каузальные факторы, типологию и проявления буллинга в конкретной школе; в) разработку «антибуллингового навигатора» – дорожной карты оценки статуса-кво и алгоритмов профилактико-коррекционной работы, включая регламенты безопасного поведения и приёмы самозащиты. Финальный продукт проходит коллективную экспертизу, метааналитическую рефлексию и таргетную коррекцию, после чего его итоги в виде электронной презентации презентуются школьному сообществу на «Неделе безопасности» и классных ассамблеях.

Ключевой предпосылкой институционализации проекта в школьной экосистеме служит опора на концепт образовательной событийности (В.П. Зинченко, Н.В. Волкова и др.) как аксиологически насыщенного механизма когнитивно-эмоциональной валоризации опыта учащихся и трансляции мотивационно-ценностных основ безопасного поведения. В этой парадигме ритуализированные формы обучения замещаются ситуативно-деятельностными практиками с кооперативной субъект-субъектной активностью, высокой эмоциональной экспрессией и личностной смысловой вовлечённостью. Акции, флешмобы, фасилитированные диалоговые площадки и полилоговые сессии выступают аутентичными событиями с катарсическим эффектом, открытыми коммуникативными контурами и межличностным резонансом, создавая позитивный эмоциональный фон. Событийность функционирует как ресурс социокультурной безопасности, катализируя идеологическую защищённость, формирование гражданской идентичности и патриотического самосознания. Лишь яркие экзистенциально значимые проекты (например, «Ты – гражданин великой страны. Гордись!»), интегрирующие полихудожественные практики, мультиформатные коммуникации, рефлексию героического нарратива и проективное моделирование социальных футуров, способны эффективно противостоять деструктивному влиянию сетевых сообществ и маргинальных субкультур.

Таким образом, результаты работы показали, что социально-педагогическое проектирование является эффективным инструментом, направленным на интеграцию социокультурных и педагогических детерминант для создания безопасной образовательной среды. Концептуальная модель, охватывающая такие важнейшие этапы, как методологический, организационно-планировочный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и презентационный, создает предпосылки для формирования у магистрантов ключевых компетенций,

обеспечивающих эффективное решение современных задач обеспечения безопасности в образовательных системах.

В результате исследования сформулированы следующие выводы:

1. Социально-педагогическое проектирование является неотъемлемой частью подготовки магистров в области безопасности образовательных систем, обеспечивая их способность адаптироваться к новым вызовам.

2. Важно учитывать семейно-средовые и социокультурные детерминанты в процессе подготовки специалистов, поскольку они влияют на поведенческие паттерны учащихся.

3. Для успешной реализации социально-педагогических технологий необходимо интегрировать теоретические знания и практические навыки, создавая модель, ориентированную на синергетический подход и кооперацию различных социальных институтов.

Прогнозируя дальнейшее развитие темы, можно утверждать, что в будущем социально-педагогическое проектирование будет становиться всё более актуальным в свете растущей потребности в обеспечении безопасности образовательных систем, адаптации к социальным вызовам и угрозам, таким как буллинг, киберугрозы и психоэмоциональные риски.

Целевая аудитория статьи включает педагогов, магистрантов, исследователей, а также специалистов в области образовательных технологий и безопасности, заинтересованных в совершенствовании профессиональной подготовки в контексте социокультурных и педагогических изменений.

Библиографический список

1. Сахнова И.А. *Развитие психолого-педагогических компетенций преподавателей в системе инклюзивного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2021.
2. Баева И.А. *Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания*. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
3. Горина Л.Н. *Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
4. Сударева Т.А. Профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в дошкольном учреждении. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации*. Новосибирск, 2024; Ч. 1: 92–93.
5. Кузьмина О.С. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2015.

References

1. Sahnova I.A. *Razvitie psihologo-pedagogicheskih kompetencij prepodavatelej v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2021.
2. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie osnovy i tehnologii sozdaniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
3. Gorina L.N. *Mnogourovnevaya pedagogicheskaya sistema formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
4. Sudareva T.A. Professional'naya gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkol'nom uchrezhdenii. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii*. Novosibirsk, 2024; Ch. 1: 92-93.
5. Kuz'mina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 37.02; 377; 37.018.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-194-197

***Lazareva A.S**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: lazareva@mail.ru*

REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF ADDITIONAL CORPORATE ADULT FOREIGN LANGUAGE TRAINING: STANDARDIZATION OR AUTONOMY. The study presents the assessment of modern standards in the field of corporate adult foreign language training. The core of the analysis of corporate training standardization lies in the examination of the regulatory and legal framework that supports the methodological system of corporate language education for adults. A comparative analysis of additional professional education and corporate training is presented within the context of current legislation. Particular attention is paid to the differences in standardization, licensing, program content requirements, and teacher qualifications. It has been revealed that corporate training, unlike additional professional education, functions under conditions of high autonomy, which directly influences the variability of methodological approaches to foreign language instruction. The importance of program flexibility and the ability to respond quickly to the evolving professional demands of businesses is emphasized. The necessity of developing industry-specific standards is substantiated as a means to ensure the quality of corporate language education while preserving the variability of programs and the flexibility of methodological tools. The paper outlines directions for further research aimed at developing effective training models in corporate learning environments.

Key words: **corporate foreign language teaching, legal regulation, additional professional education, methodological system, quality standards, adult teaching**

***А.С. Лазарева**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: lazareva@mail.ru*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ИЛИ АВТОНОМИЯ

Исследование посвящено оценке современных стандартов в области корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Основу раскрытия стандартизации корпоративного обучения составило изучение нормативно-правового обеспечения методической системы корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Представлен сравнительный анализ дополнительного профессионального образования и корпоративного обучения в контексте действующего законодательства. Особое внимание уделено различиям в стандартизации, лицензировании, требованиях к содержанию программ и квалификации преподавателей. Выявлено, что корпоративное обучение, в отличие от дополнительного профессионального образования, функционирует в условиях высокой автономии, что оказывает прямое влияние на вариативность методических подходов к обучению иностранным языкам. Подчеркивается значимость гибкости программ и возможности оперативного реагирования на профессиональные запросы бизнеса. Обоснована необходимость выработки отраслевых стандартов как меры обеспечения качества корпоративного языкового образования при сохранении вариативности программ и гибкости методического инструментария. Предложены ориентиры для дальнейших исследований, направленных на разработку эффективных моделей обучения в условиях корпоративной среды.

Ключевые слова: **корпоративное обучение иностранным языкам, правовое регулирование, дополнительное профессиональное образование, методическая система, стандарты качества, преподавание взрослым**

В условиях современного образования все более актуальным и востребованным направлением подготовки становится дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО), представленное формальными институтами, удовлетворяющими запросы населения в получении дополнительного образования, прохождении программ повышения квалификации, переподготовки, аттестации и т. п. Интерес к ДПО объясняется его практической направленностью и соответствием запросам взрослых обучающихся, которые в силу своих профессиональных, жизненных и возрастных особенностей заинтересованы в краткосрочном освоении программ обучения. Во главу ДПО ставится развитие профессиональных компетенций, обогащение опыта в узких сферах и задачах деятельности, а также удовлетворение специфических запросов взрослых обучающихся. При этом качественное функционирование системы ДПО рассматрива-

ется через корректирование в соответствии с актуальными социально-экономическими условиями, которые предопределяют спрос на отдельные направления получения образования [1]. Параллельно развитию системы ДПО в России активно формируется сфера корпоративного обучения, которая нередко рассматривается в связке с системой ДПО.

Корпоративное обучение выделяется рядом исследователей [2; 3] в качестве неотъемлемого элемента ДПО, удовлетворяющего запросы компаний в организации обучения сотрудников как внутри организации, так и за ее пределами в фокусе реализации стремлений в развитии человеческого капитала. В сотрудничестве с организациями ДПО проводятся мероприятия по отбору кадров, проведению тренингов, реализации корпоративных образовательных программ, а также развитию корпоративного обучения. Особенно востребованными оказываются программы по обучению иностранным языкам, которые обеспечивают готовность сотрудников работать в многоязычной корпоративной среде и применять иностранный язык для выстраивания деловых коммуникаций. При реализации корпоративных программ обучения иностранным языкам со стороны взрослых формируются особые требования к методике преподавания, по причине чего нередко формализованные программы ДПО оказываются менее востребованными.

Рассматривая опыт и практику организации корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, отметим, что проявляется влияние противоречия, которое возникает при отождествлении корпоративного обучения с ДПО. В частности, проблемной видится недостаточная изученность и конкретизация нормативно-правовых основ функционирования корпоративного обучения при реализации программ обучения взрослых иностранному языку. Отождествление корпоративного обучения с ДПО является не в полной мере верным решением, хотя и в некоторых случаях функции корпоративного обучения выполняют организации системы ДПО. По этой причине требуется осуществить разграничение ДПО и корпоративного обучения, что становится возможным через раскрытие нормативно-правового обеспечения. Открытым при этом остается уточнение влияния специфических особенностей регулирования ДПО и корпоративного обучения на автономию, стандартизацию и универсализацию процессов обучения иностранным языкам, что сказывается на возможностях и перспективах реализации методики преподавания.

В настоящее время сохраняется недостаточная нормативно-правовая конкретизация корпоративного обучения как особого сегмента образовательной практики. Проблема заключается в отсутствии единого регулирования, обеспечивающего баланс между требованиями к качеству образовательных программ и необходимостью сохранения автономии корпоративного обучения. Это приводит к вариативности подходов к проектированию содержания, организации и методики обучения иностранным языкам в корпоративной среде, что, с одной стороны, открывает возможности для гибкого реагирования на профессиональные запросы бизнеса, а с другой – создает риски снижения качества подготовки в условиях отсутствия унифицированных требований и стандартов.

Целью данного исследования является уточнение нормативно-правовых основ методического обеспечения корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Для достижения поставленной цели исследования предполагается решение ряда задач, а именно – раскрытие нормативно-правовой документации, регулирующей функционирование системы дополнительного профессионального образования и корпоративного обучения взрослых иностранным языкам с целью выявления правовых основ организации образовательных процессов и определения степени их формализации; выявление и анализ специфических отличий дополнительного профессионального образования и корпоративного обучения, а также уточнение условий функционирования корпоративного обучения в условиях высокой автономии с обоснованием преимуществ, связанных с гибкостью построения образовательных программ; конкретизация влияния современного состояния корпоративного обучения на развитие методики обучения иностранным языкам взрослых с акцентом на необходимости адаптации методических подходов в условиях вариативности содержания и динамичности профессиональных требований бизнеса.

Научная новизна исследования представлена развитием представлений об автономии корпоративного обучения и совершенствовании методики обучения иностранным языкам. Теоретическая значимость обусловлена разграничением особенностей систем ДПО и корпоративного обучения через призму нормативно-правового регулирования и действующих стандартов. Практическая значимость полученных результатов объясняется тем, что они окажутся полезными при обосновании траекторий совершенствования корпоративных программ обучения взрослых иностранным языкам в ракурсе развития методической системы. Особое внимание уделено методике преподавания в системе корпоративного обучения с учетом ее большей вариативности. Применялись методы описательного, сравнительного и библиографического исследования.

Основным нормативно-правовым актом, регулирующим сферу образования, в том числе ДПО, является Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В нем устанавливаются основные положения, определяющие место и роль ДПО в образовательной системе России; основу деятельности ДПО представляет реализация программ обучения, нацеленных на повышение квалификации или переподготовку по профессии [4]. Доступ к системе ДПО получают лица со средним или высшим образованием, поэтому обучение иностранным языкам в системе ДПО традиционно ориентировано на взрослых.

Поскольку ФЗ № 273 устанавливает лишь общие аспекты функционирования ДПО, ясность в вопросы положения ДПО вносят уточняющие приказы Министерства науки и образования. Ключевым является Приказ Министерства образования и науки РФ № 499 от 1 июля 2013 г. – им утвержден «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». В частности, вводятся требования к объемам программ; любые программы обучения, не достигающие по объему 16 часов, не относятся к системе ДПО и не регулируются законодательством об образовании [5].

Важными в национальной системе образования являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС); в системе ДПО таковые не разрабатываются, что обеспечивает большую вариативность в организации методики обучения. Однако вместо ФГОС могут применяться типовые программы обучения, которые утверждаются профильными федеральными органами [6]. Тем не менее даже в отсутствие ФГОС при разработке программ ДПО учитываются профессиональные стандарты. В структуру профстандартов включаются трудовые функции и компетенции по конкретным профессиям; помимо профстандартов до сих пор применение находят и положения Единого квалификационного справочника (ЕКС), в которых отражаются квалификационные требования по отдельным должностям. Таким образом, кадровые требования, зафиксированные в ЕКС и профстандартах, опосредованно влияют на систему ДПО, поскольку они определяют, кто может вести обучение и какие навыки должны быть сформированы у слушателей курсов ДПО. В частности, программы обучения иностранному языку в системе ДПО часто приводятся в соответствие с профессиональными стандартами, чтобы по окончании курса слушатели обладали компетенциями, официально признанными в отрасли [7; 8].

Опираясь на современное законодательство, а также научные исследования, посвященные разъяснению отдельных его положений в части функционирования системы ДПО [9; 10], важным видится уточнение того, что ДПО в России может осуществляться только организациями, имеющими лицензию на образовательную деятельность. Получение лицензии подразумевает соответствие ряду требований по кадровому составу, материально-технической базе и программной документации [11]. Например, языковая школа, желающая выдавать слушателям удостоверения о повышении квалификации, должна быть лицензирована как образовательная организация. Государство тем самым обеспечивает минимальные стандарты качества подготовки, связанные с требованиями, установленными в законодательстве в части соблюдения учебных часов, реализации требований к квалификации преподавателей, наличия необходимых программ и др. Однако аккредитация (подтверждение соответствия госстандартам) для программ ДПО обычно не требуется, поскольку программы ДПО лишь дополняют имеющееся образование. Тем не менее выпускники программ ДПО получают документы установленного образца, выдача которых строго регулируется в законодательстве.

Несколько иная ситуация прослеживается в системе корпоративного обучения, которое представляется более автономным и наименее стандартизированным. Рассматривая корпоративное обучение, обратимся к современной литературе, в которой под ним понимается обучение, организуемое усилиями компаний, направленное на сотрудников, их развитие, формирование бизнес-навыков и т. п. [12; 13].

В ракурсе нормативно-правовых основ и регулирования отличие корпоративного обучения от ДПО заключается в том, что чаще всего корпоративное обучение не считается «образовательной деятельностью» в юридическом смысле, поэтому на него не распространяются требования закона об образовании. Если компания обучает своих работников самостоятельно (через внутренние тренинги, наставничество, корпоративные курсы), она выступает не в качестве образовательной организации для внешних слушателей, а как работодатель, повышающий квалификацию персонала в рамках трудовых отношений. В правовом поле такое обучение регулируется в первую очередь трудовым законодательством, а не образовательным.

Стоит отметить, что Трудовой кодекс РФ обязывает работодателей в некоторых случаях проводить обучение работников. Например, ст. 196 ТК РФ предоставляет работодателю право направлять сотрудников на профессиональное обучение и обязует обеспечить подготовку кадров при внедрении новых технологий. Однако нормативно-правовая база, регламентирующая обучение персонала, крайне узка – по сути, она сводится лишь к общим положениям Трудового кодекса и рекомендациям. Зачастую процессы обучения персонала формально регулируются через ГОСТ Р ИСО 10015-2007 («Руководящие указания по обучению персонала») и отдельные нормы трудового законодательства. При этом указанный стандарт не предъявляет требования к содержанию корпоративного обучения [14]. Таким образом, с точки зрения государства корпоративное обучение находится вне строгого регулирования; фактически до сих пор отсутствуют законы или обязательные стандарты, которые определяли бы границы корпоративных программ обучения, продолжительность их реализации, в особенности при условии отказа от выдачи документов установленного образца.

Экстраполируя все вышесказанное на построение корпоративного обучения, отметим, что его привязка к бизнесу определяет влияние компании на выбор конкретных программ и их содержания. При корпоративном обучении иностранным языкам программа, как правило, нацеливается на конкретные задачи биз-

неса – например, на формирование навыков иноязычного делового общения, освоение специализированной терминологии, развитие навыков ведения переговоров на иностранном языке. Для обеспечения качества корпоративного обучения компании могут привлекать внутренних экспертов или пользоваться услугами организаций ДПО или частных языковых центров, использовать собственные методические материалы или международные стандарты. По этой причине можно говорить о полном отсутствии регламентации корпоративного обучения и методики преподавания иностранных языков в нем. Отличительным преимуществом представляется возможность оптимально и в соответствии с потребностями обучающихся определять длительность курсов и программ обучения, развивать методику обучения с включением разных форм организации занятий.

В случае отсутствия фактов выдачи документов государственного образца нет необходимости в получении лицензии на образовательную деятельность. В результате в целом упрощается организация корпоративного обучения сотрудников. Многие корпоративные университеты и учебные центры функционируют именно в качестве подразделений компании и не подвергаются лицензированию, поскольку работают только с персоналом своей организации. Результаты такого обучения чаще фиксируются во внутренних документах – сертификатах компании, свидетельствах о прохождении тренинга, отчетах, которые обладают ценностью внутри фирмы, однако не являются официальными документами об образовании [15]. Тем не менее нередкими являются случаи сотрудничества компаний с учреждениями ДПО в целях обеспечения возможности получения официально утвержденных документов о прохождении образования.

Таким образом, корпоративное обучение, в отличие от ДПО, характеризуется как высоко автономное. Государство не регулирует корпоративное обучение и вопросы реализации корпоративных программ обучения иностранным языкам, если после получения таковых не предполагается выдача официальных документов. В результате корпоративные языковые программы могут сильно различаться по качеству и содержанию от компании к компании, что становится как отрицательным, так и положительным фактором влияния на методику обучения.

Перед тем как раскрыть особенности влияния подобной автономии на методическую систему корпоративного обучения, важным представляется обобщение и сравнительное описание особенностей ДПО и корпоративного обучения, которое позволяет разграничить их относительно друг друга. Сравнительный анализ стандартизации и автономии ДПО и корпоративного обучения представлен в табл. 1.

Опираясь на табл. 1, заметим, что причины столь существенных различий в ДПО и корпоративном обучении достаточно ясны. В первую очередь они обусловлены самим характером и целями обучения. ДПО рассматривается в качестве официальной часть системы образования: имеет формальный характер, влияет на квалификацию граждан в масштабах рынка труда и экономики страны, обеспечивает потребности последней. По этой причине государство заинтересовано в унификации и контроле качества через лицензирование, определение минимальных требований к программам и документам об образовании.

С другой стороны, корпоративное обучение становится инструментом развития конкретной организации, т. е. рассматривается в качестве части системы управления персоналом и выходит за рамки системы образования (хотя и тесно связывается с ней). Цель корпоративного обучения – повышение эффективности в соответствии с поставленными задачами бизнеса. Таким образом, не любое обучение становится образовательной деятельностью, а фактом необходимости стандартизации остается выдача официальных документов о получении образования. Однако даже в таком случае система ДПО, в отличие от среднего и высшего профессионального образования (СПО и ВПО), характеризуется сравнительно меньшим влиянием стандартизации.

Отметим, что выявленные различия в нормативно-правовом регулировании, организационных принципах и степени формализации ДПО и корпоративного обучения обусловливают автономию последнего и формируют ряд преимуществ, связанных с автономией:

– во-первых, специфические отличия корпоративного обучения и ДПО проистекают из того, что корпоративное обучение ориентируется на внутренние запросы компании и выходит за рамки государственного регулирования. ДПО напрямую контролируется образовательным законодательством и подзаконными актами. Корпоративная программа ввиду отсутствия законодательного регулирования не должна соответствовать формальным требованиям к содержанию, структуре, объему учебных часов и квалификации преподавателей;

– во-вторых, условия автономии корпоративного обучения формируются благодаря отсутствию установленных стандартов. Работодатель (компания) самостоятельно определяет потребности и подбирает способы обучения. Корпоративные университеты и учебные центры, создаваемые в структуре компании, функционируют как внутренние подразделения, функция которых сопряжена с развитием человеческого капитала. Трудовое законодательство регулирует лишь некоторые вопросы (например, оплата времени обучения или сохранение зарплаты при направлении работника на обучение); планирование обучение, построение методики преподавания, выбор инструментов и др. не регулируются вовсе;

– в-третьих, преимущества автономии корпоративного обучения обусловлены возможностью форматировать и перестраивать программы языкового образования под актуальные задачи и внешние запросы бизнеса. При обучении иностранным языкам подобное оказывается особенно важным и позволяет дифференцировать обучение, обеспечить его практическую направленность. Длительность и темп освоения программы также определяются внутренними приоритетами, что позволяет настраивать методику обучения под конкретные обстоятельства.

Как итог, доступные методы и формы обучения расширяются. Зачастую в методике обучения иностранным языкам в корпоративной среде изобилуют экспериментальные и инновационные методы и формы подготовки. Распространены ролевые игры, кейс-стади, симуляции, элементы геймификации, онлайн-платформы и мобильные приложения, практико-ориентированные задания в реальной производственной среде и т. п. Вариативность упрощает внедрение гибридных и полностью дистанционных форматов обучения, позволяет модифицировать программу в зависимости от обратной связи и возникающих в процессе бизнес-задач. Таким образом, методическая система корпоративного обучения часто оказывается более вариативной и изменчивой, чем в ДПО.

Проведенное исследование позволило уточнить нормативно-правовые основы методического обеспечения корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, сравнить их с системой ДПО и выявить ряд специфических отличий, которые определяют полную автономию корпоративных программ. Прежде всего, корпоративное обучение характеризуется отсутствием стандартизации – не предъявляется требований к содержанию, объему и продолжительности обучения, что напрямую связано с его неформальным статусом и регуляцией преимущественно нормами трудового права. Автономия делает корпоративные программы более вариативными в части подбора методики, форм и средств обучения, что позволяет компаниям оперативно реагировать на актуальные запросы и включать в обучение инновационные и экспериментальные технологии преподавания.

В ходе исследования подтвердилось, что, в отличие от ДПО, в котором реализация образовательных программ строго сопряжена с лицензированием и государственным контролем, корпоративное обучение часто не подпадает под понятие «образовательная деятельность» и не требует соблюдения формализованных стандартов. Данный факт непосредственно влияет на методическую

Таблица 1

Сравнительный анализ стандартизации и автономии ДПО и корпоративного обучения в условиях современного нормативно-правового регулирования (составлено автором)

Критерий сравнения	ДПО	Корпоративное обучение
Нормативно-правовые основы	Регулируется федеральным законодательством и подзаконными актами	Отсутствует специальное законодательство, регулирующее корпоративное обучение. Регулирование осуществляется нормами трудового права и внутренними актами компании
Содержание обучения и его стандартизация	Формируется система обязательных требований к видам программ, целям, продолжительности; основу разработки программ составляют профстандарты, ЕКС и внешние запросы	Отличается высокой автономией – содержание курсов определяется исключительно потребностями бизнеса. Длительность и структура обучения отличаются произвольностью (могут быть и краткосрочные тренинги, и длительные программы)
Требования к педагогическому составу	Требования к преподавателям и программе закреплены. Организация должна привлекать педагогических работников, соответствующих квалификационным требованиям	Свобода выбора преподавательского состава, в том числе при получении внешних услуг от исполнителей – корпоративных центров обучения, ДПО и др.
Получение документов по окончании обучения	По завершении обучения в ДПО выдается документ установленного образца	Возможна выдача внутренних документов, не обладающих внешней ценностью (признаются на внутрифирменном уровне, неформальны)
Характер лицензирования и контроля	Обязательное лицензирование при условии выдачи документов установленного образца	Контроль за корпоративным обучением практически отсутствует; не нуждается в лицензировании

составляющую корпоративного обучения и находит отражение в обучении иностранным языкам. В корпоративных языковых программах удается варьировать содержание и регулировать темп обучения, развивать практико-ориентированное обучение, комбинировать очные и дистанционные форматы, а также оперативно перестраивать курсы в соответствии с целями компании и уровнем подготовленности слушателей.

Поставленная цель исследования, связанная с уточнением нормативно-правовых основ методического обеспечения корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, достигнута в полном объеме. В частности: (1) рассмотрены основные федеральные законы, приказы и иные нормативно-правовые акты, регулирующие дополнительное профессиональное образование, а также выявлено отсутствие специального законодательства, регламентирующего корпоративное обучение; (2) выделены специфические отличия ДПО и корпоративного обучения и уточнены условия автономии последнего; (3) выявлены преимущества автономии корпоративного обучения в формировании вариативных методик обучения иностранным языкам. Вместе с тем, критически оценивая данные преимущества, стоит признать, что в некоторых случаях они могут приводить к ухудшению качества обучения; поэтому возможным и перспективным становится направление развития отраслевых стандартов обучения взрослых иностранным языкам в корпоративной среде.

Перспективы дальнейших исследований в целом состоят в детализации и эмпирической апробации методических моделей корпоративного обучения иностранным языкам в различных компаниях и отраслях, что позволит оценить эффективность тех или иных подходов к организации обучения, выявить факторы, влияющие на результативность освоения языка, и сформировать научно обоснованные рекомендации по совершенствованию корпоративных образовательных программ, которые впоследствии станут базисом для выработки отраслевых стандартов. Кроме того, актуальным направлением представляется исследование взаимодействия предприятий с организациями ДПО в целях реализации формального и неформального обучения. Полученные в данном исследовании результаты будут полезны методистам, преподавателям иностранных языков и специалистам, ответственным за развитие корпоративных программ обучения.

Библиографический список

1. Силенков В.И., Тарасова М.И. Дополнительное профессиональное образование взрослых как элемент непрерывного образования. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2021; Т. 20, № 1 (158): 113-121. DOI: 10.17922/2071-5323-2021-20-1-113-121
2. Гусев Д.А., Флеров О.В. Совершенствование кадрового обеспечения обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования. *Наука и школа*. 2017; № 4: 70-80.
3. Мосиенко Л.В., Апанасюк Л.А., Дегтярева Е.М. Специфика обучения иностранному языку специалистов информационных систем в корпоративном образовании. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 3 (41): 180-190.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Available at *https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/*
5. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам*. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 (ред. от 15.11.2013). Зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 № 29444. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143/
6. Козлова А.Н. Анализ требований регламентирующих документов по содержанию обучения для их реализации в учебных пособиях по иностранному языку для колледжа. *Педагогическое образование в России*. 2022; № 4: 89-94.
7. Краснощекова Г.А. Реализация интегрированного дополнительного профессионального образования. *Язык и культура*. 2020; № 49: 219-230.
8. Ракитская Л.В. Учреждения дополнительного образования: задачи, цели и функции в контексте обучения иностранному языку. *Евразийский научный журнал*. 2016; № 4: 10-13.
9. Аниськина Н.Н., Лалаева З.А., Сафонова Е.Е. Разъяснения об особенностях нормативного правового обеспечения в сфере дополнительного профессионального образования. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2023; Ч. 1; № 3 (63): 29-40.
10. Аниськина Н.Н., Сафонова Е.Е., Лалаева З.А. Разъяснения об особенностях нормативного правового обеспечения в сфере дополнительного профессионального образования. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2023; Ч. 2; № 4 (64): 32-40.
11. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Григорян Н.М. Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-2: 76-78.
12. Каштанова Е.В., Лобачева А.С. Современные тенденции в области корпоративного обучения персонала. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2022; № 11 (2): 50-56.
13. Дубовицкий Р.А. Анализ тенденций и определение эффективных форм и методов корпоративного образования в России. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 2: 111-116. DOI: 10.24158/spp.2025.2.11
14. Великанова С.С., Аракчеева З.В., Кожушкова Н.В. Документационное обеспечение процесса обучения персонала. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2.
15. Великанова С.С. Нормативно-правовые основы, регулирующие процесс обучения персонала и его документационное обеспечение. *Science Time*. 2015; № 11 (23): 130-136.

References

1. Silenkov V.I., Tarasova M.I. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie vzroslyh kak `element nepreryvnogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2021; T. 20, № 1 (158): 113-121. DOI: 10.17922/2071-5323-2021-20-1-113-121
2. Gusev D.A., Flerov O.V. Sovershenstvovanie kadrovogo obespecheniya obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2017; № 4: 70-80.
3. Mosienko L.V., Apanasyuk L.A., Degtyareva E.M. Specifika obucheniya inostrannomu yazyku specialistov informacionnyh sistem v korporativnom obrazovanii. *CITIS`E*. 2024; № 3 (41): 180-190.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at *https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174*
5. *Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.07.2013 № 499 (red. ot 15.11.2013). Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 20.08.2013 № 29444. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143/
6. Kozlova A.N. Analiz trebovanij reglamentiruyuschih dokumentov po soderzhaniyu obucheniya dlya ih realizacii v uchebnyh posobiyah po inostrannomu yazyku dlya kolledzha. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022; № 4: 89-94.
7. Krasnoschekova G.A. Realizaciya integrirovannogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2020; № 49: 219-230.
8. Rakitskaya L.V. Uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya: zadachi, celi i funkcii v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 2016; № 4: 10-13.
9. Anis'kina N.N., Lalaeva Z.A., Safonova E.E. Raz`yasneniya ob osobennostyah normativnogo pravovogo obespecheniya v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. 2023; Ch. 1; № 3 (63): 29-40.
10. Anis'kina N.N., Safonova E.E., Lalaeva Z.A. Raz`yasneniya ob osobennostyah normativnogo pravovogo obespecheniya v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. 2023; Ch. 2; № 4 (64): 32-40.
11. Bystrova N.V., Cyplakova S.A., Grigoryan N.M. Normativno-pravovoe obespechenie professional'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-2: 76-78.
12. Kashtanova E.V., Lobacheva A.S. Sovremennye tendencii v oblasti korporativnogo obucheniya personala. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2022; № 11 (2): 50-56.
13. Dubovickij R.A. Analiz tendencij i opredelenie `effektivnyh form i metodov korporativnogo obrazovaniya v Rossii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 2: 111-116. DOI: 10.24158/spp.2025.2.11
14. Velikanova S.S., Arakcheeva Z.V., Kozhushkova N.V. Dokumentacionnoe obespechenie processa obucheniya personala. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2.
15. Velikanova S.S. Normativno-pravovye osnovy, reguliruyuschie process obucheniya personala i ego dokumentacionnoe obespechenie. *Science Time*. 2015; № 11 (23): 130-136.

Статья поступила в редакцию 29.04.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-197-200

Mudraya T.F., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), Email: TFMudraya@fa.ru*

ROLE-PLAY AS A METHOD FOR DEVELOPING STUDENTS' SOFT SKILLS: A PRACTICAL EXPERIENCE. The article explores the use of role-playing games to develop soft skills among students studying English for professional purposes. The author presents a classroom experience of a role-playing game titled "United Nations Organization: A Vehicle for Global Cooperation or a Talking Shop?" conducted with students majoring in Global Politics and Modern Political Technologies.

The study describes the game's stages, including role assignment and character development, argument formulation and refinement, language preparation and discussion, moderation techniques. Special emphasis is placed on developing critical information analysis, effective communication strategies, teamwork skills and emotional intelligence. The paper introduces an original assessment rubric that evaluates both linguistic proficiency and soft skills. Findings demonstrate that role-playing games serve as an effective pedagogical tool for developing competitive professionals, successfully integrating both professional competencies and transferable skills.

Key words: **soft skills, English for professional purposes, role-playing game, effective communication, critical thinking**

***Т.Ф. Мудрая**, канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TFMudraya@fa.ru*

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ: ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ

Статья посвящена исследованию возможностей использования ролевых игр для развития «мягких навыков» (soft skills) у студентов в процессе изучения английского языка в профессиональной сфере. Автор представляет опыт проведения ролевой игры на тему «Организация Объединённых Наций: двигатель глобального сотрудничества или дискуссионный клуб?» среди студентов направлений «Мировая политика» и «Современные политические технологии». Подробно описываются этапы подготовки и проведения игры, включая распределение ролей, разработку аргументов, языковую подготовку и модерирование дискуссии. Особое внимание уделяется развитию таких навыков, как критический анализ информации, эффективная коммуникация, командная работа, эмоциональный интеллект и управление конфликтами. Предложена авторская система оценки, учитывающая как языковые аспекты, так и «мягкие навыки». Делается вывод, что ролевые игры представляют собой эффективный инструмент подготовки конкурентоспособных специалистов, позволяя интегрировать развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: «**мягкие навыки», английский язык в профессиональной сфере, ролевая игра, критическое мышление, эффективная коммуникация**

В последние годы всё больше внимания в процессе подготовки специалистов с высшим образованием уделяется формированию и развитию у студентов так называемых «мягких навыков» (soft skills). В первую очередь это продиктовано требованиями современного рынка труда, на котором высоко ценятся люди, не только обладающие профессиональными знаниями и умениями, но и умеющие продуктивно работать в команде, находить общий язык с коллегами, всесторонне и оперативно оценивать ситуацию и находить решение возникающих проблем, быстро адаптироваться к переменам. Важность «мягких навыков» определяется также тем, что они являются надпрофессиональными, то есть применимыми в любой сфере деятельности, и потребность в них не зависит от изменений экономического, технологического или какого-либо другого характера. Кроме того, необходимость владения мягкими навыками возрастает по мере продвижения в карьере, что связано с необходимостью взаимодействия с большим числом коллег, партнёров, клиентов и повышением уровня ответственности за принимаемые решения.

Между тем работодатели как в нашей стране, так и за рубежом зачастую отмечают недостаточный уровень развития «мягких навыков» у выпускников высших учебных заведений, существенный разрыв в этой области между требованиями, которые накладывает на них академическая среда, и потребностями реального трудоустройства. [1]. В связи с этим актуальность настоящей статьи обусловлена проблемой дефицита «мягких навыков» у выпускников вузов и необходимостью сокращения разрыва между академической подготовкой и реальными требованиями работодателей.

Проблемы обучения мягким навыкам отчасти обусловлены тем, что его, в отличие от обучения «жёстким» навыкам, трудно стандартизировать и структурировать и, следовательно, сложнее объективно оценить результат. Мягкими навыками нельзя овладеть, пройдя специальный курс и сдав зачёт или экзамен. Их нужно постепенно и планомерно развивать на протяжении всего образовательного пути личности, интегрируя их элементы в процесс обучения самым разнообразным предметам.

Необходимость инкорпорировать развитие «мягких навыков» в изучение различных академических дисциплин в вузе неоднократно подчёркивалась исследователями [2; 3; 4]. При этом среди ключевых навыков, как правило, упоминаются такие как критическое мышление, креативность, командная работа, умение эффективно вести коммуникацию, эмоциональный интеллект, тайм-менеджмент. В этой связи очевидным представляется тот факт, что иностранный язык является одной из дисциплин, которые могут предоставить самый широкий спектр возможностей для формирования и развития вышеупомянутых навыков. Особенно это касается дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», в рамках которой студенты учатся применять свои иноязычные компетенции для решения коммуникативных задач, связанных с будущей областью деятельности. Задания, направленные на развитие продуктивных навыков (говорения и письма), требуют от студентов не только умения строить фразы и предложения с применением необходимой профессиональной лексики. В процессе речи учащиеся должны демонстрировать своё понимание заданной темы или ситуации, давать ей оценку, аргументировать свою точку зрения, а также уметь услышать аргументацию оппонента, проанализировать её сильные и слабые стороны, дать ответ, соблюдая при этом нормы этики речевого поведения. Целям развития «мягких навыков» может служить целый ряд аудиторных и внеаудиторных видов деятельности, от составления короткого трёхминутного диалога на заданную тему до таких объёмных командных проектов, как групповая презентация и ролевая игра.

Под ролевой игрой мы подразумеваем разыгрывание учащимися по ролям ситуаций, приближенных к условиям реального общения. Преимущества использования ролевых игр в академическом контексте неоднократно подчёркивались исследователями [5; 6]. Они способствуют пониманию материала, «оживляя» абстрактные концепции, такие, например, как глобализация, многополярность, мультикультурализм. Принимая различные роли, студенты погружаются в контекст проблемы, учатся понимать явления и процессы изнутри, устанавливать связи и находить пути решения. Игра позволяет сделать процесс обучения более творческим и увлекательным, превращая пассивное обучение в активное. Моделирование рабочих ситуаций готовит будущих специалистов к решению профессиональных задач и предоставляет возможность последующего анализа своих ошибок и достижений.

Важность применения ролевых игр в процессе обучения заключается в том, что они развивают не только профессиональные компетенции. В процессе работы над ними отрабатываются такие важные мягкие навыки, как креативность, критическое мышление, командная работа, лидерские качества, тайм-менеджмент, эффективная коммуникация и эмоциональный интеллект. Студенты учатся видеть проблему глазами других людей и понимать их мотивы (особенно если в рамках роли им приходится отстаивать позицию, отличную от собственной), ясно и логично выстраивать аргументацию, защищать свою точку зрения и в то же время слышать и воспринимать другие мнения, распределять задачи в команде и совместно принимать решения, соблюдать временные рамки, избегать конфликтов и находить точки соприкосновения.

Научная новизна настоящего исследования заключается в описании авторской версии академической ролевой игры на тему “United Nations Organization: a vehicle for global cooperation or a talking shop?” («Организация объединённых наций: двигатель глобального сотрудничества или дискуссионный клуб?») в рамках занятий по английскому языку в профессиональной сфере у студентов 3 курса направлений «Мировая политика» и «Современные политические технологии». Целью статьи является продемонстрировать на примере педагогического опыта, как данный формат может служить инструментом не только языковой подготовки, но и развития ключевых надпрофессиональных навыков. Задача работы – описать поэтапный процесс подготовки и осуществления данного вида учебной деятельности и критерии её оценивания.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в доказательстве того, что ролевые игры в рамках преподавания иностранного языка в профессиональной сфере являются не просто методическим приёмом, но и стратегическим инструментом формирования специалистов нового поколения, способных к критическому мышлению, эффективной коммуникации и работе в команде. Практическая значимость обусловлена возможностью применения описанного формата в процессе преподавания английского языка в профессиональной сфере с целью развития надпрофессиональных компетенций студентов.

Для подготовки и проведения указанной ролевой игры студенческая группа делится на две команды, состоящие из 3-5 человек, каждая из которых защищает одну из двух противоположных точек зрения на ООН, обозначенных темой. Помимо этого назначается модератор дискуссии, чья функция заключается в том, чтобы поддерживать мероприятие, предоставить возможность высказаться каждому участнику, не дать отклониться от темы и следить за соблюдением ограничений по времени.

Любая ролевая игра предполагает самостоятельный внеаудиторный *этап подготовки*. В целях развития креативности студентам предлагается самостоятельно выбрать себе роль, в соответствии с которой они и будут отстаивать избранную позицию. Это может быть сотрудник одной из структур ООН (например, ЮНЕСКО или ЮНИСЕФ), представитель другой международной организации или какой-либо страны, либо общественный деятель. Аргументы, которые будет выдвигать в процессе дискуссии каждый участник, должны быть содержательно и

логически согласованы с избранным им ролевым статусом. Так, например, если студент по «легенде» представляет Всемирную организацию здравоохранения (WHO), являющуюся одной из дочерних структур ООН, его основное высказывание, скорее всего, будет строиться вокруг роли организации в поддержании общественного здоровья и борьбы с социально опасными заболеваниями. Далее методом «мозгового штурма» (brainstorming session) члены каждой команды генерируют аргументы в пользу избранной позиции. При этом на начальной стадии принимаются любые идеи (здесь главное, чтобы каждый внёс свой вклад), из которых составляется лонг-лист. Затем каждый аргумент обсуждается отдельно с точки зрения релевантности, достоверности и убедительности. В процессе дискуссии, которая ведётся на английском языке, учащиеся должны критически оценить каждое утверждение, выделить его сильные и слабые стороны, сравнить с другими по названным выше критериям и в итоге отобрать те, которые будут использованы в окончательной версии игры. Отдельно обсуждаются формулировки каждого отобранного аргумента с тем, чтобы он не только был корректен с лингвистической точки зрения, то есть не содержал лексических и грамматических ошибок, но и был чёток, понятен и логичен.

Следующим шагом подготовительного этапа является индивидуальная работа студентов. Каждый член команды выбирает соответствующие своей роли аргументы из составленного командой списка и готовит на их основе развёрнутое высказывание. Оно должно представлять собой объяснение и развитие сформулированного ранее тезиса, а также по возможности содержать реальный пример из жизни, подкрепляющий данный тезис. Помимо использования тематической лексики, ключевым требованием к данным высказываниям является логическая связность и структурированность (coherence and cohesion). Здесь прежде всего имеется в виду соблюдение принципа «тезис – пояснение – пример» (topic sentence – supporting sentence(s) – example) в построении аргументации, а также использование необходимых по контексту слов-связок (linkers), сигнализирующих о логических отношениях между частями высказывания, таких как «причина – следствие» (например, *therefore, as a result, consequently*), сравнение (*similarly, likewise, compared to),* противопоставление (*however, although, whereas),* уточнение (*to clarify, namely, simply put*) и другие. Соблюдение упомянутых требований является ключевым для формирования такого важного «мягкого» навыка, как эффективная коммуникация.

Другим важным требованием при подготовке индивидуального высказывания является соблюдение установленных временных рамок (обычно это 2-2,5 минуты). Этого лимита, как правило, достаточно, чтобы полноценно донести мысль, при этом ограничение по времени помогает избежать повторов и отклонений от основной линии аргументации, а также сохранить общую динамику дискуссии.

Наконец, финальная часть этапа подготовки вновь предполагает командную работу. Члены команды представляют друг другу свои индивидуальные заготовки и вместе пытаются «предсказать» возможные контраргументы своих соперников. Для этого необходимо критически взглянуть на подготовленный материал с точки зрения оппонентов, принимая во внимание «легенду», то есть ролевой статус каждого из них. На основании этого команда пытается предположить, какие мысли и чувства может вызвать у противоположной стороны услышанная информация и, следовательно, с какими возражениями им, возможно, придётся столкнуться. Например, если один из приготовленных аргументов касается миротворческой роли ООН в улаживании региональных конфликтов, а один из членов команды-оппонента является пропалестинским активистом, надо быть готовым ответить на критику с его стороны относительно неэффективности и недостаточности усилий ООН в направлении израильско-палестинского урегулирования.

Особое внимание при подготовке к дебатам необходимо уделить лингвистической стороне задачи. Используемые студентами языковые средства должны быть направлены не только на эффективное выражение позиции говорящего, но и демонстрировать внимание к доводам оппонента (active listening), уважение к его позиции и чувствам, а также помогать сформулировать конструктивные пути разрешения противоречий. Поэтому с помощью преподавателя студенты заранее готовят лингвистический арсенал для успешного выполнения всех этих задач.

Так, для логического выделения и усиления основных смысловых моментов высказывания можно предложить такие обороты, как *the key point is, let me emphasize that, it's essential to note that, most importantly, what's more, above all* и другие. Они помогут партнёрам по коммуникации отслеживать линию рассуждения оппонента, услышать главное и избежать непонимания.

Сигнализировать активное внимание к доводам противоположной стороны помогут такие фразы, как *I can see why you'd feel that way; I see your point; I hear your point about […], and I'd like to address that* и так далее.

При выражении несогласия вместо категоричных формулировок наподобие *I fully/completely disagree* или *I think you are wrong* необходимо использовать формулировки, подразумевающие уважение к оппоненту и его точке зрения, например:

I respect your position, but the evidence suggests…

I understand where you're coming from, but my view differs because…

Another way to look at this is…

Избежать категоричности можно также, прибегая к гипотетическим формулировкам с использованием соответствующих модальных глаголов:

I might see it a bit differently…

Perhaps a better way to explain this could be…

Важно, чтобы студенты понимали, чем обусловлена необходимость владения данными речевыми оборотами и их применения в ситуациях реального общения. Дело в том, что если в процессе спора участники дают волю эмоциям (например, раздражению) и переходят на личности (используя фразы типа *I don't think you have enough expertise on the topic* или *It seems you don't fully understand the matter*), дискуссия превращается в перепалку, результатом которой, скорее всего, будет конфликт, а не сокращение разногласий и нахождение возможных путей решения. Понимание чужой позиции не означает согласия с ней. Однако если оппоненты чувствуют, что их слышат и уважают их мнение, это снижает градус противостояния и способствует достижению компромисса. Обладание подобным навыком ведения коммуникации очень важен и для эффективной командной работы, где поддержание долгосрочных конструктивных рабочих отношений гораздо важнее сиюминутной победы в частном споре.

Особая роль в поддержании содержательного и конструктивного характера дискуссии отводится модератору. На подготовительном этапе он должен «запастись» целым рядом речевых заготовок, которые позволят ему эффективно справиться со своими функциями.

Во-первых, в его задачи входит представить и контекстуализировать тему дискуссии так, чтобы заострить на ней внимание аудитории, избегая при этом каких-либо субъективных суждений и оценок. Он может это сделать, связав тему с текущими событиями или международной ситуацией в целом, например:

Recent events like [example] have reignited debates about the role of UNO in contemporary world. So, where do we stand?

With rising geopolitical tensions, how relevant is the role of UNO in maintaining global security?

Другой важной функцией модератора является установить регламент дискуссии и следить за его соблюдением обеими сторонами. Здесь важно быть одновременно вежливым и твёрдым. Помогут в этом ряд соответствующих клише, например: *We are on a tight schedule, so let's stick to the timeline.* Если выступающий всё же нарушает временные ограничения, задача модератора вежливо остановить его и передать слово другому:

Thank you for the detailed response – let's hear from others now.

We are running behind – could you summarize your key point?

Если дискуссия «увязла» вокруг одного вопроса /аргумента, модератор должен «подтолкнуть» её далее:

We have … minutes left, so let's consider other points.

Let's move to the next item to stay on track.

Эффективный модератор должен также регулировать активность всех участников, то есть следить за тем, чтобы ни один из спикеров не доминировал над остальными (*This is very interesting, but let's also hear the opposite perspective*) и, с другой стороны, никто не остался «в тени»:

What are your thoughts on this, Mr/Mrs X?

Your perspective would be really valuable.

Его же задачей является фокусировка на цели дискуссии, то есть возвращение спикеров к теме в случае отклонения от неё в процессе дебатов:

Interesting, but how is this related to the issue in focus?

И, наконец, важной составляющей роли модератора является завершение и подведение итогов. Для того чтобы сигнализировать участникам о скором окончании дискуссии, необходимо напомнить о регламенте и плавно перейти к обобщению результатов:

We have … minutes left – let's summarize the key points.

Before we conclude, let's recap what has been discussed.

Здесь важно соблюсти баланс между вежливостью и корректностью, с одной стороны, и справедливостью в оценке достигнутого прогресса, с другой. Чтобы дискуссия завершилась на конструктивной ноте, наряду с признанием разногласий нужно обозначить и точки соприкосновения:

While we disagree on… [particular point(s)], we all agree that [other point(s)] is/ are critical.

Можно также подчеркнуть общие ценности и/или цели сторон, например:

Even if our perspectives differ, we all share the common goal of sustainable global security and development.

Кроме того, необходимо признать и оценить вклад всех участников и поблагодарить их:

Thank you for sharing such thoughtful viewpoints.

I truly appreciate the valuable contributions and active involvement from everyone.

Таким образом, на модераторе лежит особая ответственность за то, чтобы ролевая игра прошла в русле заранее подготовленного сценария и изначально поставленные задачи были выполнены.

На *этапе представления* игры, который проходит в рамках аудиторного занятия, студентам можно предоставить 5-7 минут перед началом, чтобы они могли окончательно договориться об очередности выступлений спикеров и скоординировать детали. Также они должны быть заранее ознакомлены с критериями оценивания. Автор статьи пользовалась приведённой ниже таблицей, в которой работа каждого участника оценивается из максимума в 10 баллов. Она может быть адаптирована в соответствии с целями и задачами любой конкретной ролевой игры как с точки зрения распределения баллов, так и в сторону расширения или сужения списка критериев.

Таблица 1

Assessment Criteria	Score (max points)
Content and logic (relevance of argument, use of appropriate examples and evidence, use of cohesive devices)	3
Use of relevant vocabulary (active vocabulary on the topic)	2
Language accuracy (range of vocabulary and grammar structures)	2
Interaction skills (participation in discussion, timely and appropriately worded interruption and ability to react to interruption, asking relevant questions and adequate response to opponents' questions)	2
Pronunciation, appropriate use of intonation patterns	1
Total score:	**10**

Необходимо также установить временные рамки для всей игры в целом, обычно это 25-30 минут в зависимости от общего количества участников. Это нужно, чтобы, с одной стороны, дать возможность высказаться каждому, а с другой – сохранить динамику и избежать повторов.

Насколько убедительно выступит команда, зависит от того, как эффективно каждый из спикеров представит свою часть аргументации, следовательно, ответственность за успешное выступление команды лежит на каждом из участников. Этот момент очень важен для развития такого ключевого навыка, как командная работа. Умение услышать и понять позицию оппонента, осмыслить его доводы и сформулировать адекватный ответ являются ключевыми для формирования навыков критического мышления, эффективной коммуникации и эмоционального интеллекта. Модератор дискуссии отвечает за достижение общих целей игры, для чего необходимо уметь в нужный момент брать на себя обязанности лидера. Таким образом, данный вид деятельности способствует и развитию навыков лидерства.

Последним, но отнюдь немаловажным этапом ролевой игры является *рефлексия*. Участникам предлагается в свободной форме самостоятельно и максимально объективно оценить итоги дебатов с точки зрения эффективности аргументации и контраргументации своей команды и соперников, релевантности приведённых примеров, проявленных навыков ведения дискуссии, а также отметить, что получилось удачно, а что можно было бы сделать лучше. Такой самоанализ не только позволяет определить направления для самосовершенствования, но и является важным инструментом развития навыков критического мышления. Определение победителя игры не является обязательным в предлагаемом формате проведения, поскольку победа в дебатах изначально не является основной целью. Приоритетом является максимально эффективно донести свою точку зрения, услышать и понять оппонента и совместно наметить возможные пути решения противоречий. Это те умения, на развитие которых направлен данный формат, и именно с этой точки зрения необходимо оценивать общую успешность дискуссии.

Таким образом, описанный в статье формат ролевой игры наглядно иллюстрирует тот факт, что интеграция «мягких навыков» в учебный процесс возможна и необходима для подготовки конкурентоспособных специалистов. Предложенная в статье поэтапная методика ролевой игры сочетает языковую подготовку с отработкой профессиональных и надпрофессиональных компетенций, основными из которых являются критическое мышление, эффективная коммуникация, командная работа, эмоциональный интеллект. Данный метод предоставляет студентам возможность развивать навыки, востребованные в международной профессиональной среде, для вузов является одним из способов сократить разрыв между образованием и требованиями современного рынка труда.

В перспективе дальнейшее совершенствование методики применения ролевых игр может быть направлено на разработку подробных универсальных критериев оценки мягких навыков, а также на создание междисциплинарных ролевых игр.

Библиографический список

1. Harvey L., Moon S., Geall V. *Graduates work: Organisational change and students attributes.* Birmingham: Centre for Research into Quality, University of Central England, 1997.
2. Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Bremner A.J, Greven C., Furnham A. Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology.* 2010; Vol. 30, Issue 2: 221-241.
3. Kember D., Leung D., Rosa M. Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*. 2007; Vol. 48, Issue 5: 609–632.
4. Абишева А.Е., Ералина Э.М. Мягкие навыки бакалавра: анализ источников формирования в гендерном разрезе для трудоустройства. *Central Asian Economic Review*. 2022; № 1: 60-72.
5. Livingstone C. *Role play in language learning.* Harlow: Longman, 1983.
6. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку для развития «мягких» навыков студентов. *Человек и образование*. 2020; № 1: 52-56.

References

1. Harvey L., Moon S., Geall V. *Graduates work: Organisational change and students attributes.* Birmingham: Centre for Research into Quality, University of Central England, 1997.
2. Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Bremner A.J, Greven C., Furnham A. Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology.* 2010; Vol. 30, Issue 2: 221-241.
3. Kember D., Leung D., Rosa M. Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*. 2007; Vol. 48, Issue 5: 609-632.
4. Abisheva A.E., Eralina `E.M. Myagkie navyki bakalavra: analiz istochnikov formirovaniya v gendernom razreze dlya trudoustrojstva. *Central Asian Economic Review*. 2022; № 1: 60-72.
5. Livingstone C. *Role play in language learning.* Harlow: Longman, 1983.
6. Calikova I.K., Pahotina S.V. Ispol'zovanie rolevyh igr na zanyatiyah po inostrannomu yazyku dlya razvitiya «myagkih» navykov studentov. *Chelovek i obrazovanie.* 2020; № 1: 52-56.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-200-203

Gayazova S.R., *Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Department of History, Philosophy, and Sociology, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), https://orcid.org/0000-0002-6811-2557, E-mail: sarbinaz.gayazova@kazangmu.ru*
Vaslavskaya I.Yu., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), https://orcid.org/0000-0002-1363-3865, E-mail: vaslavskaya@yandex.ru*
Baranova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (First Cossack University) (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-5409-9873, E-mail: ea.baranova@mgutm.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN TEACHING AND LEARNING. Augmented Reality (AR) brings digital content into the personal perception of the real world to connect the virtual environment with the real world. Augmented reality is increasingly used in education. The article shows that the educational potential of augmented reality technology derives from its presentational capabilities. The use of augmented reality can be an effective teaching aid to supplement or, to some extent, replace the teaching base used in modern universities. Applications of AR can be found in the study of architecture, archaeology, anthropology, astronomy, biology, chemistry, physics, geography, history, mathematics, and in the study of foreign languages. It helps to develop specific skills that are applicable in medicine, military, aviation, computer games or movie production, as well as in the acquisition of different types of engineering competencies. The article concludes that augmented reality can make educational materials much more attractive and open up new opportunities for learning. However, today augmented reality in education is used episodically, as a technological curiosity, although the possibilities of AR technology and examples of its educational application considered in this study demonstrate a great didactic potential and validity of its widespread use in educational processes.

Key words: **education, new technologies, augmented reality, virtual world, digital content**

С.Р. Гаязова*, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Казань, E-mail: sarbinaz.gayazova@kazangmu.ru*
И.Ю. Ваславская*, д-р экон. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: vaslavskaya@yandex.ru*
Е.А. Баранова*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: ea.baranova@mgutm.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

Дополненная реальность (AR) переносит цифровой контент в личное восприятие реального мира, чтобы связать виртуальную среду с реальной. Дополненная реальность все чаще используется в образовании. В статье показано, что образовательный потенциал технологии дополненной реальности вытекает из ее презентационных возможностей. Использование дополненной реальности может стать эффективным учебным пособием, которое дополнит или в некоторой степени заменит учебную базу, используемую в современных университетах. Применение AR можно найти в изучении архитектуры, археологии, антропологии, астрономии, биологии, химии, физики, географии, истории, математики и при изучении иностранных языков. Она помогает развивать конкретные навыки, которые применимы в медицине, военном деле, авиации, компьютерных играх или кинопроизводстве, а также в приобретении различных видов инженерных компетенций.

Ключевые слова: **образование, новые технологии, дополненная реальность, виртуальный мир, цифровой контент**

Правильно организованный образовательный процесс должен использовать разнообразные методы и ресурсы обучения. Современные технологические решения могут и должны поддерживать образовательные процессы. Примером возможности использования современных технологий в образовательных процессах является так называемая дополненная реальность (AR), которая при умелом внедрении может способствовать повышению эффективности образования.

В 1950-х годах кинематографист Мортон Хейлиг создал симулятор восприятия зрения, звука, вибрации и обоняния, а в следующем десятилетии Айвен Сазерленд изобрел дисплей, который был окном в виртуальный мир. В 1992 году Луи Розенберг разработал одну из первых систем дополненной реальности, названную Virtual Device. Год спустя Пьер Веллнер и его коллеги опубликовали статью о дополненной среде. В 2000 году Брюс Томас представил ARQake, первую игру с дополненной реальностью, а девять лет спустя AR появилась в веб-браузере вместе с ARToolkit.

Широкое использование AR становится возможным только в начале XXI века благодаря доступным вычислительным мощностям, миниатюризации стандартного компьютерного оборудования и видеокамер, доступу к беспроводному Интернету, а также появлению передовых методов идентификации и обработки изображений. Подтверждением вышесказанного стало появление в 2009 году первого (широко разрекламированного) приложения для портативного устройства, такого как iPhone4. Новой тенденцией в области аппаратных технологий AR является создание так называемых носимых устройств (например, очков или контактных линз), которые устраняют дискомфорт, возникающий при использовании мобильных, но зачастую громоздких устройств, таких как ноутбук, планшет или смартфон. И в 2013 году Google объявила о начале открытого тестирования очков Google Glasses, подключающихся к Интернету через технологию Bluetooth. Очки реагируют на речь, прикосновения и движения головы пользователя. Год спустя испанская компания Mahei создала первое поколение развивающих игрушек в системе AR. В 2015 году компания Microsoft представила Windows Holographic и очки дополненной реальности HoloLens, которые используют несколько датчиков для связи голограмм с реальным миром. На конференции TED в феврале 2016 года была представлена гарнитура дополненной реальности Meta, которая показывает цифровой контент, наложенный на поле зрения пользователя, и допускает ручное управление. Также можно использовать гарнитуру для телефонного звонка, чтобы «увидеть» этих людей в 3D. AR накладывает цифровую реальность на физическую, что может иметь больше практических применений, чем виртуальная реальность, которая отделяет пользователя от его реального окружения [1].

Целью исследования является анализ современного состояния и перспектив использования дополненной реальности в образовании и обучении.

Задачи исследования: осуществить анализ основных характеристик дополненной реальности; проанализировать преподавание и обучение с использованием дополненной реальности.

Методы, использованные при исследовании современного состояния и перспектив использования дополненной реальности в образовании и обучении, включают метод анализа научной и научно-методической литературы – для определения характеристик дополненной реальности и при рассмотрении преподавания и обучения с использованием дополненной реальности; метод обобщения – при формировании выводов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении дидактических возможностей дополненной реальности.

Практическая значимость исследования состоит в определении основных характеристик дополненной реальности, которые могут быть использованы в образовательном процессе.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе возможностей преподавания и обучения с использованием дополненной реальности.

1. Характеристики дополненной реальности

Дополненная реальность (AR) – это концепция, в которой вид вещей изменяется с помощью таких устройств, как компьютер, смартфон или планшет. Если виртуальная реальность – это симуляция реального мира, то AR пытается связать виртуальный мир с реальным миром. Это достигается путем наложения цифрового контента на объекты реального мира, поскольку AR переносит эти данные в личное восприятие реального мира.

Таким образом, AR – это инновационная информационная технология, позволяющая объединять сенсорно воспринимаемые состояния реального мира с объектами, созданными компьютером. Дополнением может быть простая информация (например, названия улиц, навигационные данные) или сложные фотореалистичные объекты. Условием корректного функционирования технологии является то, что процесс нанесения компьютерных элементов происходит в реальном времени и является интерактивным, а используемые технические решения позволяют пользователю свободно перемещаться.

Более глубокий подход к определению AR выделяет две ее категории: сенсорную, которая фокусируется на виртуальном содержании восприятия реального мира, и манипулятивную, включающую основанное на движениях и жестах взаимодействие с виртуальным миром. Вторая категория AR использует человеко-машинный интерфейс (HMI) для взаимодействия с цифровым контентом.

Отличительной характеристикой AR является ее сенсорная связь с реальным миром. Система собирает различные формы данных о мире, с которым сталкивается пользователь. Сенсорная связь включает в себя видео, аудио, местоположение (GPS или GSM), движение или беспроводные сигналы, такие как Wi-Fi или Bluetooth.

Информация, собираемая и обрабатываемая системой, накладывается на восприятие пользователем непосредственного окружения. В AR информация может предоставляться пользователю через различные устройства, такие как экран, динамик или тактильную обратную связь (например, вибрацию, воздушные потоки). Системы AR относятся к категории Интернета вещей (например, очки дополненной реальности) или мобильных телефонов.

В базовой версии процесс «дополненной реальности» запускается путем идентификации маркера (тега), который помещается под камеру и считывается компьютерным приложением, одновременно отображая на экране мобильного устройства текстовую информацию, графические 3D-модели, обучающие видеоролики, анимацию или звук. Меткой инициирования процесса является любое напечатанное или отображаемое изображение в виде, например, 2D-графики, текста, фотографии или другого объекта. Гигабайты различных типов представленных учебных материалов можно «собрать» в одном теге.

Ранее AR использовался для игр, архитектурной визуализации, проектирования или кинопроизводства. Первые опыты с AR были возможны двумя способами: создание собственного 3D-контента или использование готовых моделей из 3D-библиотеки. Виртуальные библиотеки, такие как Sketchfab или Warehouse, содержат большое количество 3D-объектов. Готовые модели должны быть сгенерированы (визуализированы) с учетом настроек анимации и текстур модели. Будущее 3D-моделирования открыто для инноваций, особенно в области автоматизированного производства, управления запасами 3D-файлов и других областях AR [2; 3].

Комплект средств разработки программного обеспечения (Software Development Kit, SDK) необходим для создания приложений, использующих заданную библиотеку для заданной системы. Этот комплект включает в себя создание 3D-моделей, а также отслеживание и определение глубины для ориентации в реальном мире.

Проект Tango использует компьютерное зрение на мобильных устройствах, таких как смартфоны и планшеты, для определения их местоположения по отношению к окружающему миру без использования GPS или других внешних источников сигнала. Такой подход позволяет разработчикам создавать пользовательский интерфейс, включающий внутреннюю 3D-навигацию, измерение физического пространства, распознавание окружающей среды, дополненную реальность и окна в виртуальный мир. Инструменты Tango могут распознавать окружающую среду, запоминая виртуальные и физические элементы пространства [4].

Следующими этапами процесса переноса 3D-элементов в AR являются отслеживание и генерация. Когда для видео требуются живые 3D-элементы, компьютерный художник отслеживает маркеры, чтобы наилучшим образом передать компьютерную среду. Он использует отдельные точки для генерации пространства, благодаря чему созданные на компьютере элементы выглядят реалистично. Глубокое отслеживание использует различные датчики для создания карты окружающей среды.

AR устраняет разрыв между инструментами 3D-моделирования и конечным продуктом. Раньше физические прототипы были единственным способом уви-

деть проекты в реальном размере. AR позволяет дизайнерам манипулировать продуктом и взаимодействовать с ним в реальном мире. AR отображает весь жизненный цикл продукта, предлагая инструменты как для просмотра AR через мобильное приложение, так и для настройки анимации и элементов дизайна, например, через Augment Desktop – программу создания и просмотра моделей.

3D-технология широко используется в очках HoloLens, где объект сначала помещается в поле зрения. Информационные датчики объединены с решением SLAM. Как только объект оказывается в поле зрения, очки HoloLens извлекают его координаты и в сочетании с информацией от датчиков определяют точное местоположение объекта. Университет Western Reserve в партнерстве с клиникой Кливленда разрабатывает голографическую программу обучения медицинской анатомии для Microsoft HoloLens. Учебная программа построена на основе трехмерных голографических моделей человека, что обеспечивает системный взгляд на анатомию, который практически недоступен студентам, изучающим двухмерные медицинские иллюстрации [5].

Дополненная реальность остается во многом технологической новинкой, однако существует значительный деловой интерес как в сфере предложения (производители устройств и разработчики программного обеспечения), так и со стороны потенциальных пользователей, заинтересованных в возможностях применения (сфера спроса). Признано, что решения на основе технологий дополненной реальности могут успешно применяться во многих сферах жизни человека. Подтверждение вышесказанному можно найти в группах потенциальных пользователей, указанных в маркетинговых исследованиях (подготовленных для «близнецовых» технологий дополненной и виртуальной реальности). Согласно исследованиям, особый интерес к решениям AR (с различными акцентами применения) будут проявлять следующие секторы: пользователи компьютерных игр, медиарынок, киноиндустрия, сектор розничной торговли (электронная коммерция), рынок недвижимости, здравоохранение, образование, военный сектор и сфера промышленной деятельности [6].

Существует мнение, что наибольшую выгоду от технологии дополненной реальности может получить сфера образования, поскольку при умелом внедрении ее решений в образовательные процессы можно использовать все ее дидактические преимущества. Полезность технологии дополненной реальности в образовании можно проанализировать с точки зрения ее технических презентационных возможностей, а также в психологических категориях, связанных, в том числе, с вызыванием положительных эмоций, стимулирующих интерес и желание приобретать или расширять знания [4].

2. Преподавание и обучение с использованием дополненной реальности

Развитие технологий AR приводит к последовательному появлению новых прикладных решений, находящих применение в различных областях жизни человека. Возможности технологии AR все чаще используются в процессах профессионального образования и обучения. Основной причиной этого являются широкие возможности визуализации, которые можно использовать, в том числе, при проектировании сложных технических устройств, изучении анатомии человека или представлении различных процессов и явлений, которые трудно или невозможно наблюдать в реальных условиях.

Эффективность технологии AR особенно заметна в тех случаях, когда она может помочь понять сложные и труднообъяснимые вопросы или в случаях, когда обсуждаемые вопросы характеризуются высокой степенью абстракции. Примерами вышеуказанных проблем обучения могут быть точные предметы, например, математика (пространственная геометрия), физика или химия. Важным учебным пособием в указанных случаях является демонстрация, эксперимент или реалистичное моделирование, проводимое в реальных условиях. Технология AR позволяет с помощью «листа бумаги» и интерактивной камеры перенести пользователя в виртуальную физическую или химическую лабораторию.

Приложения AR могут также дополнять стандартную учебную программу. Текст, графика, видео и аудио могут быть наложены на реальную учебную среду. Учебники и другие учебные материалы могут содержать теги, которые при сканировании устройствами AR предоставляют дополнительную информацию в мультимедийном формате [7]. Таким образом, можно интерактивно участвовать в компьютерном моделировании исторических событий и узнавать их подробности. Это процесс активного обучения с использованием технологий.

Технология AR позволяет приобретать или углублять определенный спектр знаний. В этом отношении полезным является так называемое прикладное решение «Обзор 360°», позволяющее представить объект с любого расстояния и с различных точек зрения. При изменении положения маркера относительно устройства отображения изменяется положение наблюдаемого объекта, что позволяет рассматривать его с любой стороны и при любом увеличении, что облегчает анализ его структуры и понимание принципа его функционирования. Примером вышеперечисленных возможностей может служить среди прочего приложение iSkull, позволяющее изучать строение человеческого мозга.

Большим преимуществом AR является то, что это не «виртуальный мир», а дополнение или расширение реальности, которое при правильном представлении может стимулировать любопытство и интерес. Возникающие эмоции, например, во время изучения истории, географии или биологии, могут побудить учащихся искать дополнительную информацию и углублять свои знания. Эмоции, вызываемые технологией AR, могут использоваться в дидактических целях, например, во время изучения истории. Реалистичное изображение батальных сцен, оружия, персонажей или зданий, связанных с определенным местом, может стать импульсом для стимулирования интереса к истории. Отметим, что информационно-просветительские кампании, направленные на участников дорожного движения, основаны на схожих принципах – возбуждении определенных эмоций и связанных с ними размышлений. Применяемое в них устройство представляет собой так называемые автоочки, которые используются для демонстрации состояний нарушения чувств человека, возникающих после употребления алкоголя. Представленные состояния включают снижение концентрации внимания, замедленную реакцию, искажение изображения или ошибки в оценке расстояния, призваны продемонстрировать психическое и физическое состояние водителя, управляющего автомобилем после употребления алкоголя [6].

Технология AR также позволяет осуществлять обучение посредством удаленного сотрудничества, при котором обучающийся и преподаватель, находящиеся в разных местах, участвуют в виртуальной среде обучения. Многие приложения для мобильных телефонов создают привлекательную среду для развития науки. Примерами таких приложений являются SkyView для изучения астрономии и AR Circuits для построения электрических цепей [8].

Полезность технологии AR особенно заметна в областях, где важно сочетать теоретические знания с практическими действиями. Примером здесь могут служить технические или медицинские науки. Также представляется важным, что технология AR может поддерживать как образовательные процессы, так и процессы реальных действий. Это подтверждается медицинскими науками, где приложения AR поддерживают как образовательные процессы (например, в области анатомии человека), так и хирургические процедуры и операции.

Характерной особенностью технологии AR в образовательных приложениях является так называемая дидактическая переносимость. Это обусловлено возможностью использования универсального набора прикладных аппаратных средств и гибких средств программирования, позволяющих модифицировать дидактическое содержание представленных материалов [8].

В образовании доступны две формы AR – с учетом местоположения и на основе зрения. Информация на основе местоположения AR предлагает учащимся цифровые мультимедиа для навигации по физической местности с помощью смартфона, оснащенного GPS или аналогичного устройства. Такие медиаданные, как текст, графика, аудио, видео и 3D-модели, дополняют физическую среду посредством повествования, навигации или научной информации о местоположении. AR на основе зрения предоставляет учащимся цифровые мультимедиа, когда они направляют камеру своего смартфона на объект (например, QR-код или 2D-модель) [9].

Две вышеупомянутые формы AR используют несколько возможностей смартфона (таких как GPS, камера, распознавание и отслеживание объектов) для создания захватывающих впечатлений в физической среде, тем самым предоставляя инструменты для преподавания и обучения. Погружение – это субъективное ощущение участия в сложном, захватывающем опыте. Интерактивные медиа обеспечивают различную степень цифрового погружения. Виртуальные погружения основаны на стратегиях дизайна, которые объединяют действие, символику и сенсорные факторы для создания ощущения присутствия внутри цифрового контента. Исследования показали, что погружение в цифровую среду может углубить знания тремя способами: посредством изучения множественных точек зрения, обучения на месте и посредством переноса [10].

AR является эффективной технологией обучения и преподавания, поскольку помогает приобретать знания и навыки, особенно в области сложных теорий или механизмов машин и систем. Фотис Лиарокапис указывает на австралийские исследования 3D-моделей дополненной реальности в четырех областях машиностроения: машины, транспортные средства, Платоновы тела и инструменты [9].

В Токио опубликовано руководство по использованию AR на смартфонах, в котором показано применение iPad в изучении иностранных языков, литературы и искусства. После загрузки приложения студенты могут приступить к обучению. Планшет также может быть очень полезен в качестве учебного пособия, поскольку он способен на то, чего не может сделать обычный учебник [8].

Дополненная реальность обладает огромным потенциалом для обеспечения контекстного опыта и неожиданных открытий в реальном мире. Приложения, привязанные к месту, способствуют обучению, основанному на открытиях.

Так, в области исторического образования применением AR в обучении являются путеводители дополненной реальности по историческим городам и музеям. Пользователь может перемещаться по историческому объекту (например, городу) и получать информацию на дисплее (очки, дисплей телефона). Информация обновляется в соответствии с движениями пользователя и отображается одновременно в соответствии с его индивидуальными потребностями. AR также используется в музеях (музейные гиды с возможностью просмотра объектов нескольких исторических периодов) и в виде отдельных учебных курсов в области истории искусств (электронные курсы в асинхронной системе).

Еще одним применением AR в образовании является реконструкция исторических объектов путем наложения «отсутствующей реальности» на реальный объект с целью ознакомления пользователя с историей и важными событиями определенного периода, а также с первоначальным обликом объекта. Так, проект дополненной реальности Tacitus позволяет посетителям сделать панорамный снимок исторического места и одновременно прослушать запись о произошед-

ших в этом месте событиях. AR-приложение Wikitude может не только предоставить информацию в режиме реального времени об историческом объекте, но и поделиться этой информацией с другими [9].

Для изучения математики и геометрии с использованием трехмерных моделей геометрических конструкций было разработано AR-приложение Construct3D, позволяющее пользователям создавать геометрические фигуры и накладывать созданные изображения на реальный мир. Благодаря этому учащиеся могут лучше изучить свойства кривых, плоскостей, геометрических фигур [7].

Демонстрация с помощью AR-технологий структуры атомов или молекул способствует изучению химии, а отображение различных кинематических свойств, таких как скорость или ускорение, повышает эффективность изучения физики. Обучение в сочетании с AR также позволяет создавать искусственные лаборатории, в которых можно проводить лабораторные работы. Чаще всего лаборатории создаются с целью исследования физических и химических явлений. При изучении этих предметов реальные и предполагаемые экспериментальные результаты можно визуализировать с помощью AR-технологий, что, несомненно, вызовет у учащихся больший интерес, чем существующие практические методы обучения, и, таким образом, повысит мотивацию обучения [10].

В преподавании биологии AR-технологии можно использовать для изучения анатомии, показывая строение человеческого тела и его отдельных органов на компьютерных 3D-моделях [10].

В обучении важным аспектом является подготовка качественных учебных материалов. До сих пор бумажные учебники заменялись электронными мультимедийными презентациями, анимациями и симуляциями деятельности. Независимо от тематики обучения, AR позволяет применять учебные пособия, содержащие дополненную реальность. Используя программное обеспечение и правильно отцентрированные камеры, можно просматривать на экране расширенную информацию, содержащуюся в учебнике. Это особенно полезно при смешанном обучении, когда виртуальное обучение сочетается с традиционным, а вспомогательные материалы можно использовать как в традиционном, так и в виртуальном обучении.

В качестве примера можно привести книги, содержащие элементы AR, выпускаемые немецкой компанией Metaio. Сами книги напечатаны традиционным способом, однако установка на компьютер специального программного обеспечения позволяет после наведения камеры на страницы книги просматривать соответствующие тексту визуализации. Данная технология позволяет обновить многие существующие книги до версий AR [8]. Еще одним примером книг, использующих AR, являются книги, созданные в Институте науки и технологий Кванджу в Южной Корее, при чтении которых в режиме реального времени отображаются трехмерные персонажи, если читатель наденет специальные очки [7]. В связи с чем потенциал AR в создании учебных пособий заключается в способности дополненной реальности привлечь большое внимание студентов.

Еще одним направлением использования AR в обучении является корпоративное обучение. В обучении для компаний с использованием AR важное место занимает обучение в области строительных технологий (металлоконструкции мостов, обучение в области самолетостроения) и подготовка специалистов для нужд крупных корпораций (например, сервис, ассортимент продукции и ее презентация).

Примером применения AR в обучении является система обслуживания BWM, основанная на электронном обучении и дополненной реальности. При ремонте автомобиля сотрудник компании использует специальные очки – они накладывают виртуальные модели на ремонтируемые детали и показывают действия, которые необходимо выполнить. При этом обсуждаются все выполняемые действия и ошибки, связанные с неправильным использованием деталей. Это соответствует первоначальному обучению и постоянному повышению квалификации сотрудников в соответствии с потребностями меняющегося рынка.

Анализ основных характеристик дополненной реальности показал, что AR является инновационной информационной технологией, позволяющей визуализировать цифровой контент и отображать или накладывать его на изображение реального мира, характеризующееся сенсорной связью с реальным миром, которая предоставляется пользователю через различные устройства.

Анализ преподавания и обучения с использованием AR показал, что в данном аспекте можно выделить следующие направления: моделирование процессов и объектов при выполнении практических и лабораторных работ, а также при реконструкции событий и явлений; издание учебных пособий с использованием возможностей AR; удаленное обучение в виртуальной среде,

Как показали результаты исследования, дополненная реальность способна сделать учебные материалы значительно более привлекательными и открыть новые возможности для обучения. Однако сегодня дополненная реальность в образовании используется эпизодически, как технологическая диковинка, хотя рассмотренные в данном исследовании возможности технологии AR и примеры ее образовательного применения демонстрируют большой дидактический потенциал и обоснованность широкого использования в образовательных процессах.

При продуманном внедрении в образовательный процесс AR может стать инструментом, имеющим большую познавательную ценность и дидактическую эффективность. Тем не менее следует помнить, что даже самые интересные AR-решения не заменят продуманный и дидактически проработанный учебный материал, поскольку AR – это инструмент, который следует использовать, учитывая основную цель обучения – предоставить студентам как теоретические, так и практические знания высокого качества.

Библиографический список

1. Yilmaz R.M. Augmented reality trends in education between 2016 and 2017 years. *State of the art virtual reality and augmented reality knowhow*. Intech Open, 2018: 81-97.
2. Joo-Nagata J., Abad F.M., Giner J.G.B., García-Peñalvo F.J. Augmented reality and pedestrian navigation through its implementation in m-learning and e-learning: Evaluation of an educational program in Chile. *Computers & Education*. 2017; № 111: 1-17.
3. Филимоненкова Т.Н. Дополненная реальность как инновационная технология образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-1: 246-250.
4. Diegmann P., Schmidt-Kraepelin M., van den Eynden S., Basten D. Benefits of augmented reality in educational environments – A systematic literature review. *Proceedings of the 12th International Conference on Wirtschaftsinformatik (WI)*. 2015: 1542–1556.
5. Ternier S., Klemke R., Kalz M., van Ulzen P., Specht M. ARLearn: Augmented reality meets augmented virtuality. *Journal of Universal Computer Science*. 2012; Vol. 18, № 15: 2143-2164.
6. Пронина Е.Е. Возможности и перспективы применения технологий дополненной реальности. *Stud Net*. 2020; № 11: 5-15.
7. Hung Y.H., Chen C.H., Huang S.W. Applying augmented reality to enhance learning: A study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2017; Vol. 33, № 3: 252-266.
8. Hwang G.J., Wu P.H., Chen C.C., Tu N.T. Effects of an augmented reality-based educational game on students' learning achievements and attitudes in real-world observations. *Interactive Learning Environments*. 2016. Vol. 24, № 8: 1895-1906.
9. Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M.P. Making the invisible observable by augmented reality in informal science education context. *International Journal of Science Education*. 2017; Vol. 7, № 3: 253-268.
10. Mumtaz K., Iqbal M.M., Khalid S., Rafiq T., Owais S.M., Al Achhab M. An E-assessment framework for blended learning with augmented reality to enhance the student learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; Vol. 13, № 8: 4419-4436.

References

1. Yilmaz R.M. Augmented reality trends in education between 2016 and 2017 years. *State of the art virtual reality and augmented reality knowhow*. Intech Open, 2018: 81-97.
2. Joo-Nagata J., Abad F.M., Giner J.G.B., García-Peñalvo F.J. Augmented reality and pedestrian navigation through its implementation in m-learning and e-learning: Evaluation of an educational program in Chile. *Computers & Education*. 2017; № 111: 1-17.
3. Filimonenkova T.N. Dopolnennaya real'nost' kak innovacionnaya tehnologiya obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-1: 246-250.
4. Diegmann P., Schmidt-Kraepelin M., van den Eynden S., Basten D. Benefits of augmented reality in educational environments – A systematic literature review. *Proceedings of the 12th International Conference on Wirtschaftsinformatik (WI)*. 2015: 1542-1556.
5. Ternier S., Klemke R., Kalz M., van Ulzen P., Specht M. ARLearn: Augmented reality meets augmented virtuality. *Journal of Universal Computer Science*. 2012; Vol. 18, № 15: 2143-2164.
6. Pronina E.E. Vozmozhnosti i perspektivy primeneniya tehnologij dopolnennoj real'nosti. *Stud Net*. 2020; № 11: 5-15.
7. Hung Y.H., Chen C.H., Huang S.W. Applying augmented reality to enhance learning: A study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2017; Vol. 33, № 3: 252-266.
8. Hwang G.J., Wu P.H., Chen C.C., Tu N.T. Effects of an augmented reality-based educational game on students' learning achievements and attitudes in real-world observations. *Interactive Learning Environments*. 2016. Vol. 24, № 8: 1895-1906.
9. Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M.P. Making the invisible observable by augmented reality in informal science education context. *International Journal of Science Education*. 2017; Vol. 7, № 3: 253-268.
10. Mumtaz K., Iqbal M.M., Khalid S., Rafiq T., Owais S.M., Al Achhab M. An E-assessment framework for blended learning with augmented reality to enhance the student learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; Vol. 13, № 8: 4419-4436.

Статья поступила в редакцию 25.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-204-206

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO MILITARY UNIVERSITY CADETS PROCESS SPECIFICS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT. The article presents results of analysis of the most significant features of future officers training in the discipline "Foreign Language", as well as the prospects for its course and results further improvement. To achieve this goal, the author focuses on solving three equivalent research tasks. The first is to identify a set of approaches, techniques and methods, which application will best meet the modern society requirements for the military education in general and the foreign language acquisition by cadets in particular results. The second task is related to the study of the impact that appropriate modernization in the methodology field will inevitably have on the foreign language training objectives and its organization. The third task is based on the methodological basis of the training, as well as the objectives and organization forms analysis. The work establishes features characterizing the assessing system of educational achievements in such conditions. The author concludes that effective teaching of FL to cadets of a military university implies the widespread implementation of competence and system-activity approaches. They correspond to the dialogue method; situational role-playing games; the method of critical situations; problem method; the method of reference signals.

Key words: **higher military education, cadet of military university, methodology of foreign language education, organization of foreign language education, assessment system**

Н.В. Гусева*, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Целью статьи является анализ наиболее существенных особенностей обучения будущих офицеров дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ), а также перспектив дальнейшего совершенствования его хода и результатов. Для её достижения основное внимание в работе автор акцентирует на решении основных исследовательских задач. Первая задача состоит в определении совокупности подходов, приёмов и методов, применение которых будет в наибольшей степени соответствовать требованиям современного социума к результатам военного образования в целом и освоения курсантами иностранного языка в частности. Вторая задача связана с изучением того влияния, которое соответствующие модернизации в области методологии с неизбежностью должны будут оказать на целевые установки иноязычной подготовки курсантов и её организацию. Решение третьей задачи сводится к тому, что на основании анализа методологической базы обучения ИЯ курсантов военных вузов, а также целевых установок и форм организации соответствующей деятельности устанавливаются особенности, характеризующие в подобных условиях систему оценки учебных достижений будущих офицеров. Автор делает вывод о том, что эффективное преподавание ИЯ курсантам военного вуза подразумевает широкую реализацию компетентностного и системно-деятельностного подходов. Им соответствуют диалоговый метод; ситуационно-ролевые игры; метод критических ситуаций; проблемный метод; метод опорных сигналов.

Ключевые слова: **высшее военное образование, курсант военного вуза, методология иноязычного образования, организация иноязычного образования, система оценивания**

На протяжении трёх последних десятилетий, утверждают О.В. Варникова и И.Ю. Савкин [1], язык как система общения превращается из национального в глобальный феномен. Соответственно, языковое образование сегодня является частью поликультурного. В этой связи естественной выглядит трансформация его концептуальных установок.

В частности, в образовательном пространстве современного военного вуза наиболее эффективной, по мнению ряда педагогов (Ж.А. Абалян, С.В. Пивнева [2], А.В. Спиридонова, О.А. Брагина, И.Ю. Макурина [3]), является деятельностная концепция. Её внедрение позволяет отказаться от традиционной когнитивной модели обучения, когда у будущих офицеров формируется по преимуществу готовность к иноязычной деятельности репродуктивного характера. На основе заявленной концептуальной идеи обучение дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ) осуществляется во взаимосвязи с другими учебными предметами, осваиваемыми в пространстве военного вуза.

Вышеизложенное, в свою очередь, способствует возрастанию важности проблемы поиска новых способов подачи материала. С другой стороны, на страницах исследовательской литературы (Ж.А. Абалян, С.В. Пивнева [2], А.В. Спиридонова, О.А. Брагина, И.Ю. Макурина [3]) неоднократно отмечался факт явно недостаточной насыщенности образовательного процесса такими упражнениями и заданиями, которые были бы направлены на отработку необходимых сегодня иноязычных навыков, например, коммуникативных. Этот факт говорит об актуальности определения специфики преподавания иностранного языка курсантам современного военного вуза и перспектив дальнейшего развития соответствующего процесса.

Цель статьи, таким образом, состоит в определении особенностей обучения будущих офицеров иностранному языку, а также перспектив дальнейшего совершенствования его хода и результатов.

Реализация поставленной цели предполагает решение трёх исследовательских задач. Первая – определить совокупность подходов, приёмов и методов, применение которых в наибольшей степени соответствует требованиям современного социума к результатам военного образования в целом и освоения курсантами иностранного языка в частности. Вторая задача связана с изучением

Таблица 1

Методологические подходы, применимые по ходу формирования иноязычных компетенций будущих офицеров

Наименование	Описание	Современные педагоги, упоминавшие его в своих сочинениях
Компетентностный	При его реализации в системе высшего военного образования во главу угла ставится система компетенций (в том числе иноязычных), которые необходимо развить у обучающихся по ходу реализации педагогической деятельности на конкретных этапе и уровне в течение определённого периода. Такого рода знания, умения и навыки играют роль ориентира при планировании и реализации как аудиторной работы, так и внеаудиторной	О.В. Варникова, И.Ю. Савкин [1]; А.В. Спиридонова, О.А. Брагина, И.Ю. Макурина [3]
Системно-деятельностный	Воплощение данного методологического подхода в практике современного военного вуза связано с такой организацией образовательного процесса, при которой главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной когнитивной (познавательной) деятельности курсантов. При этом необходимая информация не транслируется преподавателем в готовом виде, но обучаемые осуществляют самостоятельный её поиск. Педагогическим работником же генерируются максимально благоприятные условия для реализации такой деятельности. Необходимым при этом является соблюдение субъектами образовательного процесса следующих принципов: - деятельности, при которой обучающиеся выступают в качестве активных участников процесса развития собственных иноязычных компетенций; - системности, когда все знания, которые курсант получает, служат для формирования у него системных представлений об изучаемом языке и особенностях его применения при реализации служебных обязанностей в ближайшем будущем; - минимакса, означающий, что со стороны организации высшего военного образования учащемуся предлагается освоить учебные программы на том уровне, который для него является максимальным. Это выступает своеобразной гарантией формирования необходимого минимума иноязычных компетенций	Ж.А. Абалян, С.В. Пивнева [2]

Таблица 2

Современные формы и методы обучения курсантов современного военного вуза дисциплине «Иностранный язык»

Подход	Наименования соответствующих ему форм и методов	Их роль в формировании иноязычных компетенций
Компетентностный	Диалоговый метод	Представляет собой такой способ организации познавательной деятельности, при котором овладение необходимыми иноязычными компетенциями осуществляется по ходу реализации диалоговых форм общения между участниками образовательного процесса. В ходе такого взаимодействия у обучающихся, помимо знаний, умений и навыков, долженствующих быть сформированными по ходу освоения дисциплины «Иностранный язык», развиваются также компетенции, необходимые для эффективной реализации совместной деятельности
	Ситуационно-ролевые игры	Являются, по существу, специально организованными соревнованиями в решении конкретных задач иноязычной профессионально ориентированной коммуникации в условиях, моделирующих реальные ситуации
	Метод критических ситуаций	Связан со сбором описаний эпизодов эффективных и неэффективных иноязычных коммуникативных действий, которые реально выполняли (наблюдали) в ходе своей деятельности педагоги и/или опытные военные специалисты. Подобные эпизоды (т. е. критические ситуации) могут послужить хорошими иллюстрациями успеха/неуспеха профессионально ориентированного иноязычного общения
Системно-деятельностный	Проблемный метод	Базируется на проблемных ситуациях либо задачах, решение которых представляет собой осуществление будущими офицерами поиска наиболее оптимальных решений. Участие в учебной работе, организованной с использованием проблемного метода, будет способствовать не только формированию у курсантов способности к практическому применению формируемых иноязычных компетенций, но и положительной мотивации к освоению ИЯ
	Метод опорных сигналов	Его суть состоит в использовании опорных сигналов, в свою очередь представляющих собой такие ассоциативные символы, как схема, рисунок, слово или знак, заменяющие некое смысловое значение. Корректное использование данного метода позволяет придать формируемым у обучающихся компетенциям системный характер

того влияния, которое модернизации в области методологии с неизбежностью должны будут оказать на целевые установки иноязычной подготовки курсантов и её организацию. Решение третьей сводится к определению особенностей, характеризующих в подобных условиях систему оценки учебных достижений будущих офицеров.

В ходе решения поставленных задач использовались такие методы исследования, как изучение специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с обучением иностранному языку в образовательном пространстве современного военного вуза; наблюдение.

Научная новизна данной работы заключается в определении тех подходов, приёмов и методов, применение которых соответствует требованиям современного социума к результатам изучения иностранного языка курсантами военных вузов.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении влияния, которое модернизации в области методологии с неизбежностью должны будут оказать на целевые установки иноязычной подготовки и её организацию.

Практическая значимость заключается в определении особенностей системы оценки учебных достижений будущих офицеров в подобных условиях.

Автору представляется, что в русле упомянутой выше деятельностной концепции эффективное преподавание курсантам современного военного вуза дисциплины «Иностранный язык» подразумевает сосредоточение педагогическим работником внимания на реализации двух подходов (табл. 1).

Учёные А.В. Спиридонова, О.А. Брагина, И.Ю. Макурина [3] говорят о том, что этим подходам соответствует ряд интерактивных форм и методов проведения с курсантами военных вузов занятий по иностранному языку. Рассмотрим их (табл. 2).

При сохранении традиционной направленности ИЯ реализация охарактеризованных в табл. 1 и 2 подходов, форм и методов с необходимостью должна быть направлена на решение в ходе обучения ему курсантов военных вузов также ряда новых задач. О.В. Варникова и И.Ю. Савкин [1] относят к ним:

– содействие разработке и реализации курсантами самостоятельных стратегий учебной деятельности;

– пробуждение у них интереса к формированию компетенций, относящихся к области дисциплины «Иностранный язык»,

– формирование эмоционально-ценностного отношения к деятельности, связанной с освоением иностранного языка, направленной на образование и самообразование по другим предметам;

– установление между обучающимися продуктивного взаимодействия с использованием коммуникативных средств изучаемого языка;

– связанное с ним формирование навыков командной работы.

Такие изменения в целевых установках не могут не сказаться на организации образовательного процесса. А.В. Спиридонова и её соавторы [3] указывают на возрастание в его структуре значения самостоятельной работы. В новых условиях она должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать не только качественную подготовку к предстоящим занятиям, но и эффективное развитие навыков творческой работы с аутентичными материалами, самостоятельности в решении учебных задач и целеустремлённости.

При организации учебного процесса в военных вузах в процессе преподавания иностранного языка также широко используются информационные технологии – в частности, в процессе преподавания редких языков курсантам нами использовались интернет-технологии, в процессе организации самостоятельной работы курсантов – сайты зарубежных СМИ; при повышении словарного запаса курсантов по изучаемым языкам – мобильные технологии [4; 5].

При этом в плане проверки результатов обученности курсантов перспективным представляется использование всех форм контроля. Верной, однако, является позиция Ж.А. Абалян и С.В. Пивневой [2], в соответствии с которой неизбежно должна возрасти важность оценки иноязычных знаний, навыков и умений курсантов, реализуемой в ходе семинарских и практических занятий. Оценка иноязычных знаний, навыков и умений курсантов, как полагают многие авторы-исследователи [6 и др.], будет эффективна только в том случае, когда будет производиться как в устной, так и в письменной форме с применением разнообразных способов контроля. Наибольшей эффективностью при этом характеризуются следующие формы: разнообразные тестовые задания; перевод текстов с иностранного языка на русский; словарный диктант.

Таким образом, эффективное преподавание ИЯ курсантам военного вуза подразумевает широкую реализацию компетентностного и системно-деятельностного подходов. Им соответствуют диалоговый метод; ситуационно-ролевые игры; метод критических ситуаций; проблемный метод; метод опорных сигналов.

При этом в ходе изучения будущими офицерами иностранного языка будет решаться ряд новых задач. К ним относятся: содействие разработке и реализации курсантами самостоятельных стратегий учебной деятельности; пробуждение у них интереса к формированию компетенций, относящихся к области дисциплины «Иностранный язык», а также эмоционально-ценностного отношения к деятельности, направленной на образование и самообразование по другим предметам; установление между курсантами продуктивного взаимодействия с использованием коммуникативных средств изучаемого языка; формирование на занятиях навыков командной работы при реализации интерактивных технологий. Такие изменения в целевых установках, скорее всего, скажутся на организации учебного процесса. В её структуре возрастёт значение самостоятельной работы.

В плане проверки результатов обученности курсантов перспективным представляется использование всех форм контроля. В то же время должна повыситься важность оценки, реализуемой в ходе проведения семинарских и практических занятий.

Библиографический список

1. Варникова О.В., Савкин И.Ю. Место учебной дисциплины «Иностранный язык» в структуре образовательной программы военного вуза. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2022; № 6 (98): 116–122.
2. Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 5–7.
3. Спиридонова А.В., Брагина О.А., Макурина И.Ю. Игровые методы в обучении курсантов английскому языку. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 3: 81–85.
4. Гусева Н.В. Специфика преподавания редких языков курсантам военных вузов в условиях цифровизации образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 388–390.

5. Гусева Н.В., Тенитилов П.С. Особенности обучения общественно-политическому переводу курсантов военных вузов в условиях цифровизации образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-2: 111–114.
6. Гусева Н.В., Ростовцева П.П. Оценка качества иноязычной подготовки в экономическом вузе: цели, содержание, параметры, критерии. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 293–295.

References

1. Varnikova O.V., Savkin I.Yu. Mesto uchebnoj discipliny «Inostrannyj yazyk» v strukture obrazovatel'noj programmy voennogo vuza. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2022; № 6 (98): 116-122.
2. Abalyan Zh.A., Pivneva S.V. Potencial i riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshej shkole pri obuchenii inostrannomu yazyku v professional'noj sfere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 5-7.
3. Spiridonova A.V., Bragina O.A., Makurina I.Yu. Igrovye metody v obuchenii kursantov anglijskomu yazyku. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 3: 81-85.
4. Guseva N.V. Specifika prepodavaniya redkih yazykov kursantam voennyh vuzov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 388-390.
5. Guseva N.V., Tenitilov P.S. Osobennosti obucheniya obschestvenno-politicheskomu perevodu kursantov voennyh vuzov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-2: 111-114.
6. Guseva N.V., Rostovceva P.P. Ocenka kachestva inoyazychnoj podgotovki v `ekonomicheskom vuze: celi, soderzhanie, parametry, kriterii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 293-295.

Статья поступила в редакцию 30.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-206-209

Selmurzayeva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
Rasulova P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Patia_979@mail.ru*
Schneider I.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: pozdnikova@mail.ru*

UPBRINGING ACTIVITIES AT UNIVERSITY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS. The skills system that ensure effective communication during the professional and other activities implementation formation among modern university students is a unique process that continues throughout their lives. Achieving its positive results allows an individual to establish productive communication with others. Based on the study of scientific and methodological literature, this study establishes semantic content of the term "communication skills". The analysis of those competencies that can be attributed to this category is carried out. The work presents an analysis of their formation main aspects at the university studies stage, mainly by educational work means. The authors conclude that the appropriate skills formation among students is an important task of the modern higher education system. Problems accompanying this process and the opportunities that exist today to solve them in the educational space of most universities operating at the Russian Fedration territory are also analyzed.

Key words: **universal competencies, communication skills, problems of formation of communication skills among university students, educational work, educational environment of university**

М.Р. Сельмурзаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
П.А. Расулова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Patia_979@mail.ru*
И.Р. Шнайдер*, канд. пед. наук, доц., директор института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: pozdnikova@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Формирование у студентов современного вуза системы навыков, обеспечивающих эффективную коммуникацию в ходе реализации профессиональной и иных видов деятельности, представляет собой уникальный процесс, который продолжается в течение всей жизни. Достижение его положительных результатов позволяет индивиду установить продуктивное общение с окружающими людьми. На основе изучения научной и методической литературы в данном исследовании устанавливается, каково смысловое наполнение термина «коммуникативные навыки». Проводится анализ тех компетенций, которые могут быть отнесены к данной категории. Основное содержание работы составляет анализ основных аспектов их формирования на этапе обучения в вузе преимущественно средствами воспитательной работы. Авторы приходят к выводу, что формирование у студентов соответствующих навыков представляет собой важную задачей современной системы высшего образования. Анализируются также сопровождающие данный процесс проблемы и возможности, существующие сегодня для их решения в пространстве большинства вузов, работающих в нашей стране.

Ключевые слова: **универсальные компетенции, коммуникативные навыки, проблемы формирования коммуникативных навыков у студентов вуза, воспитательная работа, образовательная среда вуза**

Текущий этап развития человеческого общества связан с эскалацией темпов удвоения знаний об окружающей действительности и, соответственно, появления новых способов её преобразования. В таких условиях, как справедливо отмечает М.В. Стурикова [1], серьёзные изменения должна претерпеть та отрасль, на которой лежит ответственность за подготовку кадров к работе в усложняющихся условиях, – система образования, в том числе вузовского. В частности, исследователи Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [2] указывают на то, что сегодня перед теоретиками и практиками данного сегмента отечественной и мировой образовательной системы стоит проблема поиска эффективного пути вооружения студентов коммуникативными навыками. Достижение достаточного уровня их сформированности у выпускников позволит, по мнению Л.М. Волковой, О.В. Мироновой, Л.В. Ярчиковской и А.В. Шароновой [3], надеяться на то, что молодые специалисты в ближайшем будущем смогут найти своё место в обществе, характеризующемся непредсказуемой динамикой большинства процессов.

Как отмечает Г.А. Шахноза [4], большую роль в достижении положительных результатов образовательного процесса, реализуемого в современном вузе, играет воспитательная деятельность. О.А. Астафурова, И.И. Кулагина, а также И.И. Харламова [5] добавляют: в условиях организации высшего образования такая работа представляет собой то слагаемое её образовательной среды, которое обеспечивает реализацию большинства существующих возможностей для становления каждого обучающегося не только как компетентного в своей области профессионала, но и как полноценной, образованной личности.

Ввиду вышеизложенного актуальность статьи заключается в том, что на её страницах были определены основные потенции реализуемой в стенах организации ВО воспитательной работы в части формирования у студентов навыков коммуникации. Наличие этих компетенций, сформированных на достаточном уровне, является, как мы уже убедились в этом ранее, одним из ключевых условий, обеспечивающих эффективную деятельность выпускника в современных условиях.

Таким образом, цель работы – изучить особенности воспитательной деятельности как действенного средства формирования у студентов системы коммуникативных навыков.

С поставленной целью коррелируют три задачи. Перечислим их:

1. Вывести определение категории «коммуникативные навыки», привести их примеры.

2. Выявить наиболее существенные особенности развития системы таких навыков у студентов, посещающих современные вузы, реализуемого, в том числе, средствами воспитательной деятельности.

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся в научной и методической литературе определения дефиниции «коммуникативные навыки»

Определение	Автор(ы)
Элементы, в совокупности образующие способность к компетентному общению, причём основная его цель заключается во взаимном личностном развитии сторон. Сформированность этих элементов также способствует увеличению гибкости субъекта социального взаимодействия, что обеспечивается за счёт реализации коммуникативной стратегии максимально высокого уровня, подразумевающей, в свою очередь, широкое применение наиболее актуальных техник и приёмов общения	М.В. Стурикова [1]
Часть другого, более широкого понятия – «коммуникативный потенциал личности». В свою очередь, коммуникативный потенциал представляет собой систему характеристик индивида, определяющих качество его общения в профессиональной и иных сферах. Коммуникативные же навыки являются основополагающим элементом его структуры, будучи, по существу, ресурсами потенциала личности, направленными на положительные межличностные коммуникативные действия	Г.А. Шахноза [4]
Система навыков, обеспечивающих эффективную демонстрацию собственной точки зрения, критического восприятия и непредвзятого анализа чужой. Достаточный уровень их развития обеспечивает успех публичных выступлений, презентации результатов своей деятельности, участия в дискуссиях профессионального и научного сообществ при минимизации вероятности возникновения конфликтов, а также рациональное участие в командной работе	Л.М. Волкова, О.В. Миронова, Л.В. Ярчиковская, А.В. Шаронова [3]
Навыки общения, предоставляющие индивиду широкие возможности для реализации социальной жизни в адекватном русле	О.А. Астафурова, И.И. Кулагина, И.И. Харламова [5]

3. Определить те проблемы, которые, скорее всего, возникнут на данном пути в текущих условиях. Наметить доступные сегодня пути их преодоления.

К методам исследования, которые мы применяли при решении этих задач, относятся анализ научной литературы и обобщение доступных данных о реализации воспитательной работы современными организациями высшего образования.

Научная новизна статьи состоит в том, что на её страницах определяется конкретный набор коммуникативных навыков, подлежащих формированию у современной студенческой молодёжи в целях дальнейшей оптимизации участия её представителей в учебной, профессиональной и иных видах деятельности.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в выявлении ключевых характеристик процесса развития системы этих навыков у студентов современных вузов, реализуемого, в том числе, с широким использованием средств воспитательной деятельности.

Практическая значимость в основном сводится к определению проблем, возникновение которых на данном пути представляется сегодня наиболее вероятным, вкупе с путями их решения, не требующими внесения серьёзных изменений в работу организации ВО.

Несмотря на то, что особенности процесса формирования коммуникативных навыков с использованием возможностей воспитательной деятельности до сих пор не привлекали достаточно внимания учёных и практиков, проблема сущностной характеристики данного термина находила отражение на страницах их трудов довольно часто. Рассмотрим самые распространённые его трактовки (табл. 1).

Таким образом, анализ наиболее распространённых на сегодняшний день трактовок термина «коммуникативные навыки» позволяет нам заключить, что по сути своей они являются важными компетенциями, которыми должны овладеть представители современной учащейся молодёжи. При этом главной целью их формирования является повышение комфортности и рациональности использования других профессиональных и личностных ресурсов учащихся.

Напомним, что, помимо расшифровки данного термина, первая из исследовательских задач, которые необходимо решить в рамках статьи, состояла в демонстрации тех компетенций, которые могут быть отнесены к категории коммуникативных навыков. Здесь, в отличие от трактовки соответствующего понятия, исследователи (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [2], Г.А. Шахноза [4]) плюрализма не демонстрируют. Приведём вслед за ними

Таблица 2

Основные коммуникативные навыки специалиста, успешно завершившего обучение в современном вузе

Навык	Роль в реализации различных видов деятельности выпускником организации высшего образования
Командной работы	Позволяет направить реализацию сформированной системы профессиональных и личностных компетенций в составе постоянного или временного коллектива на достижение общего результата, рационализировать процесс принятия коллективных решений, определяющих дальнейший ход общей деятельности и её результаты
Работы с информацией	В современных условиях, с одной стороны, взаимодействие между участниками профессиональной и иной деятельности зачастую носит дистанционный характер, а с другой, – служащие предметом обсуждения данные добываются, изучаются, преобразуются и презентуются в основном с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В результате их объём, скорость обновления, передачи, а также спектр источников существенно возрастают. Соответственно, критически важным для успешного взаимодействия выпускника вуза с коллегами, заказчиками и иными лицами является навык, связанный с осуществлением различных действий над данными, представленными в тех или иных медиаформатах, использованием аппаратных и программных средств, обеспечивающих их эффективные поиск, оценку, обработку и передачу
Продуктивного разрешения конфликтов	Необходим для успешного решения споров, возникающих в профессиональной и личностной среде, а равно – для минимизации вероятности их перехода в фазу открытого противостояния, воспринимаемого каждой из сторон как «битва», которую «надо выиграть» (сведение такой вероятности к нулевому значению невозможно). Таким образом, приемлемый уровень сформированности данного навыка позволяет студенту, а позже – молодому специалисту способствовать в ходе собственной работы установлению более здоровых отношений в коллективе, а значит, приобретению практически всеми видами активности, реализуемыми в личной и профессиональной средах, большей эффективности
Участия в различных видах общения	Достаточный уровень его развития обеспечивает выпускнику возможность для продуктивного участия в следующих формах взаимодействия с окружающими: - полемика; - спор; - дискуссия; - диалог; - беседа; - собеседование
Корректной реализации техники речи	Предоставляет выпускнику современного вуза возможность для эффективного использования риторических приёмов и фигур речи в профессиональных целях. Сформированность этого навыка на достаточном уровне позволит молодому высококвалифицированному профессионалу корректно защищать собственную точку зрения на спорные вопросы, уважительно и непредвзято относиться к чужим мнениям
Повышения доступности смысла высказывания	Позволяет не только транслировать мысли партнёрам по социальному взаимодействию с меньшими затратами временны*х* и иных ресурсов, но и легче воспринимать чужие точки зрения на различные проблемы, связанные с реализацией профессиональных обязанностей и иной социально значимой деятельности
Использования этикетных правил поведения и речи	Способствует скорейшей интеграции выпускника в профессиональное сообщество, самоидентификации с ним, более полной реализации других коммуникативных навыков

перечень данных навыков и кратко рассмотрим влияние каждого из них на реализацию выпускниками современного вуза профессиональной и иных видов деятельности (табл. 2).

Многие педагоги (М.В. Стурикова [1], Л.М. Волкова, О.В. Миронова, Л.В. Ярчиковская, А.В. Шаронова [3]), говоря о развитии навыков, приведённых в табл. 2, указывают на важность такого феномена, как образовательная среда вуза. Согласно современным представлениям (М.В. Стурикова [1], Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [2], Г.А. Шахноза [4]), её можно трактовать как систему организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление и развитие каждого студента как творческой личности за счёт интенсивного формирования у него профессионально значимых качеств путём максимальной реализации внутреннего потенциала.

Образовательная среда вуза, считают О.А. Астафурова, И.И. Кулагина, И.И. Харламова [5], представляет собой структурно сложное образование. По существу она является системой, интегрирующей пять компонентов (табл. 3).

Таблица 3

Структура образовательной среды современного вуза

Пространственно-предметный компонент
Аудиторный фонд
Библиотечные ресурсы
Оборудование помещений, предназначенных для реализации различных видов учебной и внеучебной деятельности, элементы их дизайна
Материально-техническая инфраструктура
Парк компьютеров и других устройств, обеспечивающих доступ к необходимым данным и работу с ними
Бытовые условия
Мотивационно-ценностный компонент
Ценности и мотивы участников учебной и воспитательной деятельности
Методический (технологический) компонент
Структура и содержание программ обучения и воспитания
Методологическая и инструментальная база, обеспечивающая их эффективную реализацию
Субъектно-социальный компонент
Субъекты образовательных отношений
Взаимодействие между ними
Личностно-психологический компонент
Когнитивные процессы, необходимые студентам для реализации как учебной деятельности, так и внеучебной

Сочетание всех этих элементов, по словам М.В. Стуриковой [1], позволяет образовательной среде современного вуза реализовывать ряд важных функций (рис. 1).

Образовательная (усвоение студентом суммы необходимых знаний, формирование умений и навыков, носящих как профессиональный, так и личностный характер)

Информационная (стимуляция обучающихся к реализации активности, направленной на эффективные отбор, хранение и передачу образовательной информации, овладению средствами и технологиями, обеспечивающими эффективную работу с ней)

Стимулирующая (повышение заинтересованности молодых людей, осваивающих программы современных вузов, в реализации определённых видов профессиональной деятельности, приобщение их к саморазвитию и самообразованию)

Коммуникативная (освоения будущими бакалаврами, специалистами и магистрами основных приёмов межличностного общения, формирование таких качеств, как эмпатия, толерантность и сопереживание)

Адаптивная (подготовка формирующейся личности к эффективной реализации будущих профессиональных обязанностей, её адаптация к условиям осуществления соответствующих форм активности)

Рис. 1. Ведущие функции образовательной среды

Таким образом, образовательная среда современного вуза представляет собой уникальную в плане полезности для развития у студентов системы навыков коммуникации площадку. Её функционал, продемонстрированный на рис. 1, позволяет реализовать весь спектр возможностей, существующих сегодня для

Таблица 4

Влияние реализации различных направлений воспитательной работы на формирование у студентов современного вуза коммуникативных навыков

Направление воспитательной работы	Цель его реализации	Формируемые коммуникативные навыки
Духовно-нравственное воспитание	Развитие у обучающихся системы гуманистических качеств личности	Командной работы
		Продуктивного разрешения конфликтов
		Участия в различных видах общения
		Корректной реализации техники речи
		Использования этикетных правил поведения и речи
Организация самопознания и самореализации студентов	Содействие развитию систем мировоззрения и миропонимания учащихся	Работы с информацией
		Участия в различных видах общения
		Корректной реализации техники речи
		Повышения доступности смысла высказывания
Психологическая поддержка учащихся	Адаптация студентов младших курсов к новым условиям, организация эффективной коммуникации между участниками педагогической деятельности	Командной работы
		Работы с информацией
		Продуктивного разрешения конфликтов
Формирование мотивационной системы	Повышение учебных достижений, достижение творческих успехов	Работы с информацией
		Участия в различных видах общения
		Корректной реализации техники речи
Развитие творческого потенциала	Раскрытие природных задатков обучающихся, удовлетворение их интересов и склонностей	Командной работы
		Продуктивного разрешения конфликтов

формирования данных компетенций. В этой связи следует признать верной точку зрения исследователя Г.А. Шахноза [5], в соответствии с которой, помимо усвоения основной программы, образовательная среда современной организации высшего образования позволяет обучающимся проявить себя и дополнить имеющиеся потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Таким образом, эта среда предоставляет достаточно широкие возможности для формирования у студентов различных компетенций. И коммуникативные навыки в данном случае являются, как справедливо отметила М.В. Стурикова [1], одними из важнейших. Именно их каждый студент с необходимостью должен усвоить для эффективного и полноценного функционирования как в период обучения, так и по его окончании, в ходе реализации профессиональной, социальной, личной и других видов деятельности.

Для развития этих компетенций в образовательной среде имеется система специально разработанных мероприятий, реализуемых в рамках воспитательной работы. Применительно к образовательному пространству вуза педагоги (М.В. Стурикова [1], Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [2]) склонны интерпретировать данную дефиницию как сегмент деятельности, характеризующийся направленностью на формирование и развитие всесторонне развитой личности. При этом под термином «всесторонне развитая» понимается личность, наделённая важнейшими гуманистическими качествами, достаточным уровнем культурного развития и социальной активности, обеспечивающими ей способность быстро адаптироваться к динамичным условиям современного общества.

Анализ литературы (М.В. Стурикова [1], О.А. Астафурова, И.И. Кулагина, И.И. Харламова [5]) и собственного педагогического опыта позволяет нам говорить о положительном влиянии определённых направлений воспитательной работы на развитие у студентов тех или иных коммуникативных навыков (табл. 4).

Мы бы, однако, погрешили против истины, если бы сказали, что сама по себе реализация этих направлений позволяет решить все проблемы, связанные с формированием у современных студентов системы коммуникативных навыков. Как и любой другой структурно сложный процесс, развитие данных компетенций сопряжено с объективными затруднениями.

Например, участвуя в соответствующих формах деятельности, учащиеся могут ощущать острую нехватку внутренней уверенности. Это, в свою очередь, ведёт к повышению их уровня тревожности, а значит, снижению эффективности реализации различных направлений воспитательной работы. Кроме того, во многих вузах (особенно регионального значения) образовательный процесс до сих пор реализуется в русле традиционной знаниевой парадигмы [1]. Это, в свою очередь, означает, что развитие навыков коммуникации отодвигается на второй план.

Минимизировать влияние данных негативных тенденций можно, если, реализуя воспитательную работу, обратиться к таким формам её организации, реализация которых подразумевает обращение к диалоговым формам взаимодействия, соработничеству, необходимость защиты обучающимися собственных позиций и знакомства с чужими. Этими чертами можно охарактеризовать открытые трибуны, дискуссионные площадки, презентации, конкурсы, ролевые игры, вебинары, конференции, семинары и круглые столы.

Перспективной представляется также реализация по ходу воспитательной работы мероприятий, имеющих целью формирование эмоционального интеллекта. Наличие у студента данного качества позволяет ему рационально демонстрировать свои эмоции и чувства. Следовательно, уровень иррациональной тревожности может быть таким образом снижен. Кроме того, развитый эмоциональный интеллект означает более продуктивное участие в различных формах коммуникации [3]. Это, в свою очередь, позволит всем её субъектам быть удовлетворёнными, а значит, будет способствовать повышению их мотивации к активному участию в различных формах диалогового взаимодействия.

Таким образом, коммуникативные навыки представляют собой одни из важнейших компетенций, которыми с необходимостью должны овладеть студенты, обучающиеся в современных вузах. Главная цель их формирования – повышение комфортности и рациональности использования других профессиональных и личностных ресурсов учащихся. На страницах нашего исследования мы выделили навыки командной работы, работы с информацией, продуктивного разрешения конфликтов, участия в различных видах общения, корректной реализации техники речи, повышения доступности смысла высказывания, использования этикетных правил поведения и речи.

При планировании и реализации воспитательной работы, направленной на формирование этих навыков, педагогу следует учитывать возможности образовательной среды вуза. Определённым потенциалом в этом плане характеризуются пять направлений соответствующей деятельности. К ним мы можем отнести духовно-нравственное воспитание, организацию самопознания и самореализации студентов, психологическую поддержку учащихся, формирование мотивационной системы, развитие творческого потенциала.

Подобно любому другому структурно сложному процессу, развитие данных компетенций сопряжено с объективными затруднениями. Вместе с тем они поддаются решению за счёт реализации доступных в большинстве современных вузов форм работы.

Библиографический список

1. Стурикова М.В. *Коммуникативная компетенция и её развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования.* Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2020.
2. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 320–324.
3. Волкова Л.М., Миронова О.В., Ярчиковская Л.В., Шаронова А.В. Формирование коммуникативных навыков у студентов вузов средствами плавательной подготовки. *Теория и практика физической культуры.* 2023; № 1: 62–64.
4. Шахноза Г.А. Интерактивные методы формирования навыков коммуникативной компетентности у студентов технического вуза. *Academic research in educational sciences.* 2022; Т. 3, № 2: 211–214.
5. Астафурова О.А., Кулагина И.И., Харламова И.И. Организация внеучебной воспитательной работы в вузе. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 12: 46–49.

References

1. Cturikova M.V. *Kommunikativnaya kompetenciya i ee razvitie u studentov vuza v usloviyah preemstvennosti obrazovaniya.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2020.
2. Corokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.C., Cokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 320-324.
3. Volkova L.M., Mironova O.V., Yarchikovskaya L.V., Sharonova A.V. Formirovanie kommunikativnyh navykov u studentov vuzov sredstvami plavatel'noj podgotovki. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2023; № 1: 62-64.
4. Shahnoza G.A. Interaktivnye metody formirovaniya navykov kommunikativnoj kompetentnosti u studentov tehnicheskogo vuza. *Academic research in educational sciences.* 2022; T. 3, № 2: 211-214.
5. Astafurova O.A., Kulagina I.I., Harlamova I.I. Organizaciya vneuchebnoj vospitatel'noj raboty v vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 12: 46-49.

Статья поступила в редакцию 30.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-209-215

Shokareva T.V., *teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: tvshokareva@fa.ru*
Shokarev K.V., *teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: kvshokarev@fa.ru*

DESIGNING EDUCATIONAL PROCESS AND ENGLISH LANGUAGE HOMEWORK FOR UNIVERSITY STUDENTS IN CONDITIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: HOW TO MAINTAIN ACADEMIC INTEGRITY AND PRODUCTIVITY. The article examines the impact of artificial intelligence (AI) and neural networks on teaching English at universities and develops approaches to structuring the educational process considering new technological realities. Based on empirical data, the article analyzes the scope and nature of AI usage by students, teachers' attitudes toward this phenomenon, and philosophical and ethical aspects of integrating artificial intelligence into the educational process. The key advantages of neural networks in education are identified, such as personalization, improved accessibility of information, and development of new competencies, as well as associated challenges, including risks to academic integrity and critical thinking. Practical recommendations for teachers on adapting educational methods to new technological realities and effectively identifying AI usage by students are provided. In conclusion, the article outlines promising directions for the transformation of education in the era of artificial intelligence.

Key words: **artificial intelligence, neural networks, English language teaching, academic integrity, homework assignments, educational process, ChatGPT**

***Т.В. Шокарева**, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: tvshokareva@fa.ru*
***К.В. Шокарев**, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: kvshokarev@fa.ru*

ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ДИЗАЙН ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КАК СОХРАНИТЬ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ЧЕСТНЫМ И ПРОДУКТИВНЫМ

В данной статье исследуется влияние искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей на преподавание английского языка в вузах и разрабатываются подходы к построению учебного процесса с учетом новых технологических реалий. На основе собранных эмпирических данных анализируются масштабы и характер использования ИИ студентами, отношение преподавателей к этому явлению, философские и этические аспекты интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. Выявлены ключевые преимущества использования нейросетей в обучении, такие как персонализация, повышение доступности информации и развитие новых компетенций, а также связанные с этим вызовы, включая риски для академической честности и критического мышления. Предложены практические рекомендации для преподавателей по адаптации образовательных методик к новым технологическим реалиям и эффективному выявлению использования ИИ студентами. В заключение обозначены перспективные направления трансформации образования в эпоху искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, нейросети, преподавание английского языка, академическая честность, домашние задания, образовательный процесс, ChatGPT**

Современное образование находится на пороге революционных изменений, обусловленных стремительным развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ). Появление доступных широкой публике языковых моделей, таких как ChatGPT, Mistral и Claude, создало беспрецедентные возможности для трансформации образовательного процесса, одновременно поставив перед преподавателями и студентами новые вызовы [1–8]. Ноябрь 2022 года стал поворотным моментом в истории образования. Появление ChatGPT – первого общедоступного инструмента искусственного интеллекта, способного генерировать тексты, практически неотличимые от написанных человеком, фундаментально изменило образовательный ландшафт. Как отмечает профессор Уортонской школы бизнеса Университета Пенсильвании Итан Моллик [6], впервые за миллионы лет люди создали своего рода «со-интеллект», способный дополнять или даже заменять человеческое мышление.

Автоматизированные системы, способные генерировать тексты, практически неотличимые от написанных человеком, решать сложные задачи и отвечать на запросы в режиме естественного диалога, существенно меняют подходы к обучению, оценке знаний и академической честности. В этих условиях возникает необходимость переосмысления традиционных образовательных практик и разработки новых педагогических методик, адаптированных к реалиям информационной эпохи [1–8].

В данной статье на основе собранных эмпирических данных мы рассмотрим, как использование нейросетей влияет на студентов и преподавателей, проанализируем преимущества и трудности, связанные с интеграцией ИИ в образовательный процесс, и предложим практические рекомендации по адаптации к новым технологическим реалиям.

Актуальность исследования влияния нейросетей на преподавание английского языка обусловлена несколькими факторами. Во-первых, скорость развития и внедрения ИИ в повседневную жизнь значительно опережает способность образовательных институтов адаптироваться к этим изменениям, создавая разрыв между образовательными практиками и технологическими реалиями. Во-вторых, широкая доступность инструментов на базе ИИ для студентов всех уровней требует пересмотра традиционных методов оценки знаний и академических стандартов. В-третьих, необходимо понимание того, как эффективно интегрировать технологии ИИ в образовательный процесс, чтобы максимизировать их преимущества и минимизировать потенциальные негативные последствия.

Исследование, проведенное А.Л. Глассом и М. Кангом из Раттерского университета [4] на протяжении одиннадцати лет (2008–2017) с участием 2 433 студентов в 12 различных курсах лекций, демонстрирует тревожную тенденцию: если в 2008 году выполнение домашних заданий улучшало результаты тестов для 86% студентов, то к 2017 году – только для 45%. В своей работе, опубликованной в журнале Educational Psychology, авторы связывают это снижение с изменением подхода к выполнению заданий. Согласно их исследованию, студенты, которые не получили пользы от домашних заданий, сообщали, что копировали ответы из других источников, тогда как студенты, показавшие улучшение результатов, формулировали ответы самостоятельно. Появление моделей искусственного интеллекта делает процесс получения готовых ответов еще более доступным, быстрым и эффективным. Также результаты данного исследования показывают, что проблема академической честности появилась еще до изобретения ИИ, поэтому обвинять нейросети во всех проблемах современных преподавателей, конечно, не стоит. К 2017 году 15% студентов хотя бы раз платили кому-то за выполнение учебного задания, обычно через специализированные онлайн-сервисы по написанию работ. До появления ИИ 20 000 человек в Кении зарабатывали на жизнь написанием эссе на постоянной основе. Да, с появлением ИИ списывать станет проще, но это было несложно и раньше, и списывание – не единственная причина, по которой ИИ ставит под вопрос саму идею домашних заданий.

В сфере преподавания английского языка в вузах проблема стоит особенно остро. Языковые задания – написание эссе, составление диалогов, ответы на вопросы, подготовка презентаций – представляют собой именно тот тип работы, с которым современные ИИ-модели справляются наиболее успешно.

Понимание текущих тенденций использования ИИ студентами, отношения преподавателей к этому явлению и перспектив дальнейшего развития образовательных технологий критически важно для разработки эффективных стратегий адаптации образовательной системы к новым реалиям. Это исследование направлено на восполнение существующего пробела в понимании взаимодействия между технологиями ИИ и образовательным процессом в контексте преподавания английского языка.

Целью данного исследования является разработка эффективных методов построения учебного процесса и дизайна домашних заданий по английскому языку в условиях широкой доступности инструментов искусственного интеллекта.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Проанализировать текущие подходы к использованию ИИ студентами при выполнении заданий по английскому языку.
2. Исследовать устойчивость различных типов заданий к автоматической генерации с использованием ИИ.
3. Выявить основные проблемы академической честности, связанные с использованием ИИ в образовательном процессе.
4. Разработать методики интеграции ИИ в обучение как инструмента, а не замены учебного процесса.
5. Сформулировать принципы дизайна домашних заданий, стимулирующих критическое мышление и развитие языковых навыков в условиях доступности ИИ.
6. Предложить практические рекомендации для преподавателей английского языка по адаптации к новым технологическим условиям.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к решению проблемы использования ИИ в преподавании английского языка, объединяющем эмпирические данные о поведении студентов, анализ технических возможностей современных нейросетей и разработку методологических принципов дизайна образовательного процесса. В отличие от существующих исследований, фокусирующихся преимущественно на выявлении использования ИИ и борьбе с академической нечестностью, данная работа предлагает парадигму интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс в качестве инструмента, способствующего развитию критического мышления и языковых компетенций. Систематизированы типы заданий по английскому языку с точки зрения их уязвимости к ИИ-генерации и разработаны конкретные стратегии их модификации, повышающие образовательную ценность и устойчивость к автоматизированному выполнению.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии концепции интеграции ИИ в образование через разработку типологии заданий по устойчивости к ИИ-генерации и принципов педагогического дизайна в условиях технологических изменений. Исследование углубляет понимание мотивационных аспектов использования ИИ студентами и факторов академической честности в современном контексте.

Практическая значимость состоит в создании конкретных рекомендаций для преподавателей по адаптации образовательного процесса к реалиям ИИ, включая методики модификации заданий, стратегии выявления использования ИИ студентами и подходы к интеграции искусственного интеллекта в обучение. Разработанные материалы могут непосредственно применяться в преподавании и при создании учебных программ и методических рекомендаций.

Проведенное исследование среди студентов выявило широкое распространение использования ИИ в учебных целях. Результаты опроса 111 студентов показали, что абсолютное большинство из них регулярно применяют технологии искусственного интеллекта в своей учебной деятельности. Согласно диаграмме № 1, частота использования ИИ студентами распределяется следующим образом:

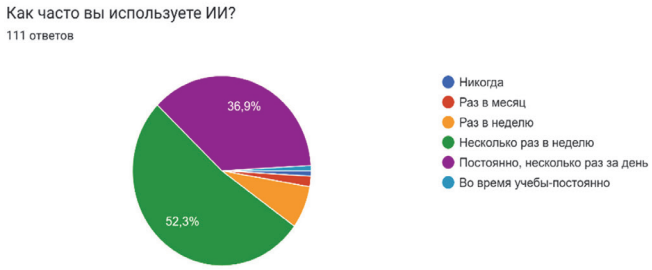


Рис. 1. Как часто вы используете ИИ?

41 (36,9%) студент использует ИИ постоянно, несколько раз в день; 58 (52,3%) применяют ИИ несколько раз в неделю; 8 студентов (7,2%) обращаются к ИИ примерно раз в неделю; 2 студента (1,8%) используют ИИ раз в месяц; 1 студент (0,9%) отметил, что использует ИИ постоянно во время учебы, и лишь 1 студент (0,9%) указал, что никогда не использует ИИ.

Таким образом, суммарно 89,2% студентов используют ИИ как минимум несколько раз в неделю, что свидетельствует о глубокой интеграции этих технологий в повседневную учебную практику.

Диаграмма № 2 демонстрирует разнообразие целей, для которых студенты применяют искусственный интеллект:



Рис. 2. С какой целью/какими целями вы используете ИИ?

По результатам опроса, 90 студентов (81,1%) используют ИИ для поиска информации вместо традиционных поисковых систем, и такое же количество (81,1%) применяют его для выполнения университетских домашних заданий. Чуть меньше – 76 человек (68,5%) – используют ИИ для составления текстов в личной жизни, работе и учебе, а 69 респондентов (62,2%) обращаются к нему при подготовке презентаций. Кроме того, 66 студентов (59,5%) применяют ИИ для выполнения рутинных монотонных задач, не требующих интеллектуальной работы, а 60 опрошенных (54,1%) открыто признают, что списывают с его помощью на тестах, контрольных и зачетах. Среди менее популярных способов использования: перевод с одного языка на другой – 37 человек (33,3%), распознавание текста на изображении – 29 студентов (26,1%), развлечения и шутки – 28 участников опроса (25,2%), практика общения на иностранном языке – 12 человек (10,8%), и лишь один студент (0,9%) использует ИИ для разработки бизнес-планов.

Особого внимания заслуживает тот факт, что более половины опрошенных (54,1%) открыто признают использование ИИ в неэтичных целях, таких как списывание на тестах, контрольных и зачетах. Это указывает на существенные проблемы с академической честностью и осознанностью в образовательном процессе. Студенты нередко объясняют такое поведение низким уровнем мотивации, незаинтересованностью по вине преподавателей, а также перегруженностью программы «ненужными», с их точки зрения, предметами.

Важно отметить, что высокий процент использования ИИ для выполнения домашних заданий (81,1%) не означает, что во всех случаях речь идет о неэтичном поведении. Многие студенты взаимодействуют с ИИ как с виртуальным репетитором: задают уточняющие вопросы, просят привести примеры, объяснить сложные термины более доступным языком. В таком формате ИИ не оказывает негативного влияния на образовательный процесс, а способствует более эффективному усвоению материала студентами.

Однако существует и другая категория учащихся, которые просто копируют задания в чат с ИИ, а затем выдают полученный ответ за результат собственной работы. Дифференцировать эти две группы студентов крайне сложно при оценке письменных работ, что ставит под вопрос эффективность традиционных методов оценивания. Наиболее надежным способом определения реального уровня знаний остается устный диалог со студентом во время семинара, где опытный преподаватель может эффективно оценить, действительно ли студент ориентируется в теме.

Диаграмма № 3 раскрывает основные причины, по которым студенты используют ИИ при выполнении домашних заданий:

Наибольшая часть опрошенных – 34 студента (30,6%) – используют ИИ только в «неважных» для них предметах, не видя смысла тратить время на информацию, которая, по их мнению, не пригодится в будущем. Следующая по численности группа – 24 респондента (21,6%) – обращаются к ИИ из-за проблем с тайм-менеджментом, когда задание отложено на последний момент. Еще 15 учащихся (13,5%) используют ИИ из-за объективно большого объема домашних заданий, которые невозможно выполнить в установленные сроки, а 12 студентов (10,8%) указывают, что задания слишком сложные, и, хотя они могли бы их выполнить, на это ушло бы непропорционально много времени и сил. Почти такое же количество – 11 человек (9,9%) – считают формат домашних заданий устаревшим и полагают, что достаточно заниматься только на семинарах. Меньшая часть опрошенных – 7 студентов (6,3%) – признают, что задания настолько сложны, что они не могут выполнить их самостоятельно, а 2 участника исследования (1,8%) отметили, что не используют ИИ при выполнении заданий. Остальные респонденты дали индивидуальные ответы, включающие проверку своих ответов, структурирование материала, использование ИИ как источника информации.

Эти данные свидетельствуют о том, что использование ИИ часто связано с восприятием студентами ценности конкретных предметов для их будущей профессиональной деятельности: почти треть опрошенных прибегают к помощи искусственного интеллекта именно для «непрофильных» дисциплин.

Использование ИИ для выполнения заданий имеет глубокие корни в отношениях между студентами и преподавателями. Если на экзаменах и зачетах списывание часто обусловлено прагматическим желанием получить высокий балл, что вполне естественно в условиях конкурентной образовательной среды, то в случае домашних заданий ситуация может указывать на более системные проблемы.

Ключевая роль преподавателя заключается в создании условий для эффективного освоения материала и атмосферы доверия, где студенты не боятся задавать вопросы и признавать непонимание. Обращение студентов к ИИ с последующей имитацией самостоятельного выполнения задания может свидетельствовать о таких проблемах, как избыточно строгие критерии оценивания, не учитывающие индивидуальный прогресс, несоответствие между сложностью материала и предоставленными объяснениями, отсутствие психологической безопасности, когда вопросы воспринимаются как признак неуспеваемости.

Когда студенты массово используют ИИ для выполнения заданий, это создает искаженную картину образовательного процесса: преподаватель может



Рис. 3. Почему вы используете ИИ в выполнении домашнего задания?



Рис. 4. Как вы оцениваете качество информации, предоставляемой ИИ?

ошибочно полагать, что материал успешно усвоен и можно переходить к следующим темам, в то время как реальное понимание предмета остается поверхностным.

Важно подчеркнуть, что создание благоприятной образовательной среды – ответственность преподавателя. При этом следует признать, что использование ИИ для списывания не является принципиально новой проблемой, а представляет собой технологическую эволюцию традиционных практик академической нечестности, ставшую более доступной и менее трудозатратной.

Согласно диаграмме № 4, студенты оценивают качество информации, предоставляемой ИИ, следующим образом:

Половина опрошенных – 56 студентов (50,5%) – считают качество средним, в то время как значительная часть респондентов – 44 человека (39,6%) – оценивают качество как высокое; 3 студента (2,7%) определяют качество как очень высокое, а 5 учащихся (4,5%) считают качество низким. Остальные респонденты отметили, что качество зависит от конкретного ИИ или от формулировки запроса.

В целом подавляющее большинство студентов (92,8%) оценивают качество информации от ИИ как минимум среднее, что объясняет их доверие к этим системам при выполнении учебных задач.

Диаграмма № 5 показывает отношение студентов к фундаментальному философскому вопросу о необходимости обучения в эпоху доступности информации:



Рис. 5. Согласны ли вы с утверждением: Я не понимаю, зачем нам учить весь этот объем информации, если в будущем я смогу найти ее, нажав на одну кнопку на телефоне или компьютере?

54 студента (48,7%) – категорически не согласны с утверждением о ненужности обучения. Меньшая, но значительная часть респондентов – 39 человек (35,1%) – частично согласны с этим тезисом, в то время как 18 учащихся (16,2%) выразили полное согласие с данным утверждением.

Примечательно, что более трети опрошенных дали развернутые ответы через опцию «другое», где часто фигурирует понятие «ненужные предметы». Студенты отмечают важность самостоятельного освоения информации, непосредственно связанной с их специальностью, но не все дисциплины из программы они готовы относить к этой категории. Именно в отношении непрофильных дисциплин возникает вопрос о целесообразности заучивания большого объема информации и оправданности применения ИИ для облегчения учебных задач.

Согласно диаграмме № 6, на вопрос «Полезнее ли для вашего уровня знаний выполнять домашние задания самостоятельно?» студенты ответили следующее.



Рис. 6. Полезнее ли выполнять домашнее задание самому?

78 студентов (70,3%) ответили – да; 19 студентов (17,1%) ответили – нет; 13 студентов (11,7%) – иногда/зависит от предмета/ситуации.

Эти результаты демонстрируют интересный парадокс: большинство студентов (70,3%) понимают образовательную ценность самостоятельного выполнения заданий, но при этом, как показывают предыдущие данные, активно используют ИИ в учебном процессе. Этот разрыв между осознанием оптимальных образовательных практик и фактическим поведением указывает на сложную динамику мотивации в современной образовательной среде и требует особого внимания со стороны педагогического сообщества.

Профессор Итан Моллик, автор бестселлера «Co-Intelligence: Living and Working with AI» (2023), предлагает рассматривать современные ИИ-системы как своего рода «со-интеллект» – инструмент, способный дополнять и расширять возможности человеческого мышления. По мнению Моллика, наиболее продуктивным подходом является не противостояние искусственному интеллекту, а сотрудничество с ним.

Моллик выделяет четыре принципа эффективного сотрудничества с ИИ:

1. Приглашение ИИ к обсуждению – экспериментирование с ИИ на различных задачах для обнаружения его потенциальных преимуществ.
2. Сохранение человеческого контроля – поддержание человеческого надзора и суждения в процессах с участием ИИ.
3. Определение роли ИИ – четкое указание роли, которую ИИ должен играть в задачах.
4. Предвидение быстрой эволюции ИИ – понимание того, что технологии ИИ развиваются быстрыми темпами, и текущие ограничения могут быть вскоре преодолены.

В контексте образования, как отмечает Моллик, эти принципы могут быть реализованы через интеграцию ИИ в учебный процесс как инструмента, использование которого контролируется и направляется преподавателем. Это предполагает обучение студентов ответственному взаимодействию с ИИ и развитие критического мышления по отношению к генерируемому контенту.

Отношение преподавателей к использованию ИИ в образовательном процессе неоднозначно и может быть условно разделено на несколько категорий:

– Противодействие и запрет: часть педагогов рассматривает использование ИИ студентами как форму плагиата и академической нечестности. Они стремятся запретить применение искусственного интеллекта и разрабатывают методы идентификации текстов, сгенерированных нейросетями. Этот подход часто сопровождается усилением контроля и ужесточением мер наказания за нарушение академической этики.

– Адаптация и трансформация: представители этой группы признают неизбежность изменений, связанных с развитием технологий ИИ, и стремятся адаптировать свои методики преподавания к новым реалиям. Они модифицируют задания таким образом, чтобы они требовали личного опыта, критического анализа и творческого подхода, что сложнее реализовать с помощью нейросетей.

– Интеграция и использование: наиболее прогрессивные преподаватели активно интегрируют ИИ в образовательный процесс, рассматривая его как инструмент, который может усилить педагогический потенциал. Они обучают студентов эффективно взаимодействовать с нейросетями, формулировать запросы и критически оценивать полученные результаты.

В рамках исследования был проведен эксперимент по оценке способности современных ИИ-моделей (ChatGPT, Mistral, Claude) выполнять различные типы заданий по английскому языку. Результаты эксперимента позволили классифицировать задания по степени их уязвимости к автоматической генерации.

Задания с высокой уязвимостью:

– Тесты с множественным выбором – ИИ демонстрирует почти безошибочное выполнение таких заданий, особенно если они касаются грамматики, лексики или общих знаний. При этом искусственный интеллект способен не только выбрать правильный ответ, но и предоставить подробное объяснение своего выбора, что делает практически невозможным определение факта его использования.

– Написание стандартных эссе по типовым темам – современные ИИ-модели генерируют грамматически правильные, логически структурированные эссе, соответствующие академическим требованиям. Особенно успешно ИИ справляется с такими распространенными темами, как “Advantages and disadvantages of...”, “My opinion about...”, “Problems and solutions”.

– Ответы на вопросы по прочитанному тексту – при условии, что текст доступен ИИ, модели демонстрируют высокую точность ответов на вопросы о содержании, основных идеях, аргументах автора и т. д. Некоторые преподаватели присылают студентам текст в формате изображения, полагая, что это помешает студентам использовать ИИ для выполнения домашнего задания. Однако на сегодняшний день существуют инструменты распознавания текста на изображении.

– Составление типовых диалогов – ИИ легко создает диалоги на повседневные темы (в магазине, ресторане, офисе), соблюдая правила этикета и используя соответствующую лексику.

Задания со средней уязвимостью:

– Творческое письмо с личным компонентом – задания, требующие включения личного опыта или эмоций, выполняются ИИ менее успешно. Однако при наличии определенной информации о личности студента ИИ может генерировать достаточно убедительные тексты.

– Презентации по специализированным темам – ИИ хорошо структурирует материал, но может допускать фактические ошибки при работе с узкоспециализированными темами или очень свежими данными.

– Анализ литературных произведений – ИИ способен предложить стандартный анализ известных произведений, но затрудняется с оригинальной интерпретацией или анализом малоизвестных текстов.

Задания с низкой уязвимостью:

– Спонтанная устная речь – хотя существуют инструменты для синтеза речи на основе генерации текста, они пока не интегрированы в образовательный процесс, что делает устные задания более устойчивыми к автоматизации.

– Задания, требующие взаимодействия с ИИ и критического анализа его ответов – как показывают примеры из практических рекомендаций, задания, построенные вокруг выявления ограничений ИИ, являются наиболее устойчивыми к автоматической генерации.

– Персонализированные проекты, основанные на наблюдениях в режиме реального времени, – задания, требующие от студента наблюдений «здесь и сейчас», сложно выполнить с помощью ИИ без значительных модификаций.

В нашей статье рассматриваются преимущества и трудности использования ИИ в преподавании английского языка.

Говоря об индивидуализации обучения, следует отметить, что нейросети позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, адаптируя контент, темп и методы обучения к индивидуальным особенностям каждого студента. Это особенно ценно в условиях массового образования, где традиционно сложно обеспечить индивидуальный подход. Что касается расширения доступности образования, искусственный интеллект делает качественное языковое образование более доступным для различных категорий учащихся, включая людей с ограниченными возможностями, живущих в отдаленных регионах или имеющих нестандартный график работы. В контексте развития навыков будущего необходимо подчеркнуть, что умение эффективно взаимодействовать с системами ИИ, правильно формулировать запросы и критически оценивать полученную информацию становится важной компетенцией в современном мире. Интеграция ИИ в образовательный процесс способствует развитию этих навыков. Обращаясь к вопросу оптимизации рутинной работы, стоит упомянуть, что ИИ может взять на себя повседневные аспекты образовательного процесса, такие как проверка типовых заданий, составление расписаний или организация административных процессов, освобождая время преподавателей для более творческих и личностно ориентированных сторон педагогической работы. Наряду с представленными преимуществами, внедрение искусственного интеллекта в преподавание английского языка сопряжено с рядом существенных трудностей, требующих внимательного рассмотрения.

Обращаясь к трудностям внедрения ИИ в образовательный процесс, нельзя не упомянуть угрозу академической честности. Возможность генерации текстов и решения задач с помощью ИИ создает новые трудности для системы оценки знаний и академической честности. Традиционные формы контроля могут стать неэффективными в условиях доступности продвинутых языковых моделей. В отношении риска поверхностного обучения следует отметить, что легкий доступ к готовым ответам может привести к формированию поверхностного подхода к обучению, когда студенты концентрируются на получении формального результата (оценки), а не на глубоком понимании материала. Говоря об ослаблении когнитивных навыков, важно подчеркнуть, что чрезмерная зависимость от ИИ может негативно влиять на развитие важных когнитивных навыков, таких как критическое мышление, способность к самостоятельному анализу информации и творческому решению проблем.

Рассматривая проблему цифрового неравенства, необходимо учитывать, что, несмотря на потенциал повышения доступности образования, существует риск усугубления цифрового неравенства. Студенты с лучшим доступом к продвинутым технологиям ИИ и навыками их использования получают дополнительные преимущества. В контексте этических и правовых вопросов стоит отметить, что использование ИИ в образовании поднимает ряд этических вопросов, связанных с конфиденциальностью данных, авторскими правами на сгенерированный контент и ответственностью за решения, принимаемые с помощью автоматизированных систем.

Размышляя о будущем преподавания английского языка в эпоху ИИ, необходимо обратиться к анализу текущих тенденций, который позволяет предсказать несколько направлений трансформации преподавания английского языка под влиянием технологий искусственного интеллекта. В контексте изменения содержания образования можно ожидать, что фокус языковых программ будет смещаться от освоения базовых грамматических и лексических навыков к развитию межкультурной коммуникации, творческого использования языка и критического анализа – областей, где человеческий интеллект сохраняет преимущество перед искусственным.

Говоря о трансформации методов оценки, следует отметить, что традиционные формы контроля знаний, такие как тесты и письменные экзамены, будут дополняться или заменяться комплексными проектами, решением коммуникативных задач и практическим применением языковых навыков в реальных ситуациях.

Рассматривая перспективы гибридных образовательных моделей, важно подчеркнуть, что наиболее эффективными станут модели, сочетающие преимущества человеческого преподавания (эмпатия, творчество, мотивация) с аналитическими и адаптивными возможностями ИИ. В отношении непрерывного образования необходимо учитывать, что быстрое технологическое развитие делает концепцию «образования на всю жизнь» устаревшей. ИИ будет играть ключевую роль в обеспечении гибких возможностей для непрерывного совершенствования языковых навыков и профессиональной переподготовки.

Обращаясь к вопросу персонализированных экосистем обучения, стоит указать, что будущие образовательные платформы будут представлять собой интегрированные экосистемы, объединяющие различные источники знаний, инструменты оценки и механизмы взаимодействия, адаптированные к индивидуальным потребностям каждого учащегося. Рассмотрев преимущества, трудности и перспективы использования ИИ в преподавании английского языка, представляется целесообразным сформулировать ряд практических рекомендаций для преподавателей, стремящихся эффективно адаптироваться к меняющимся реалиям образовательного процесса.

Обращаясь к теме выявления использования ИИ в студенческих работах, отметим, что особого внимания заслуживает метод скрытых маркеров в заданиях. Эффективный способ выявления случаев, когда студенты передают задания искусственному интеллекту, заключается во внедрении «невидимых маркеров» в текст задания. Например, при формулировке задания для эссе можно добавить скрытое требование (используя текст того же цвета, что и фон), предписывающее включить определенный нестандартный элемент в работу, например, использовать конкретное слово несколько раз в тексте. Когда студент копирует задание и передает его в нейросеть, эти скрытые инструкции будут скопированы вместе с основным заданием, и ИИ включит указанные элементы в свой ответ. Преподаватель, видя в работе студента эти элементы, может с высокой вероятностью определить факт использования ИИ для выполнения задания.

Современные языковые модели, несмотря на их постоянное совершенствование, сохраняют определенные ограничения и систематические ошибки, которые можно творчески использовать в образовательном процессе. Следующие подходы позволяют превратить недостатки ИИ в педагогические возможности:

1. Некоторые языковые модели демонстрируют систематические ошибки при решении определенных задач. Например, при запросе подсчитать количество букв «r» в слове strawberry ИИ может систематически выдавать ошибочный ответ, утверждая, что там две буквы «r», хотя на самом деле их три.

Такие ошибки можно использовать для создания заданий, где студентам предлагается:

– вести диалог с ИИ, пытаясь выявить его ошибки;

– убедить ИИ в правильности корректного ответа;

– проанализировать, почему ИИ совершает определенные типы ошибок;

– разработать стратегии эффективной коммуникации, приводящие к исправлению ошибок.

Подобные задания не только развивают критическое мышление и коммуникативные навыки, но и наглядно демонстрируют несовершенство ИИ, создавая более осознанное отношение к технологиям.

2. Генеративные модели изображений имеют свои характерные ограничения, которые можно использовать для разработки интересных образовательных заданий. Например, при попытке генерировать изображения часов с определенным положением стрелок ИИ часто создает модели, где стрелки показывают стандартное «выставочное» время (например, 10:10), поскольку большинство изображений часов в обучающих данных имеют именно такое время.

Другой интересный пример – трудности ИИ с созданием изображений людей, использующих левую руку для письма или рисования. Большинство фотографий в Интернете демонстрируют правшей, и ИИ склонен воспроизводить эту закономерность.

Данные ограничения можно эффективно использовать в учебном процессе, предлагая студентам экспериментировать с различными промптами для получения нужного результата, анализировать причины систематических ошибок в генерации, разрабатывать стратегии обхода этих ограничений и вести документацию своих экспериментов и наблюдений. Такие задания стимулируют творческое мышление, развивают навыки решения проблем и существенно углубляют понимание принципов работы искусственного интеллекта.

Хотя современные нейросети могут генерировать тексты, изображения и даже музыку, они обычно специализируются на определенной модальности и ограничены в возможностях интеграции различных типов контента. Это ограничение можно использовать для создания заданий, требующих работы с несколькими типами информации одновременно, например:

– создание мультимедийных презентаций, сочетающих текст, изображения и аудио;

– разработка интерактивных проектов, где контент изменяется в зависимости от действий пользователя;

– создание аннотированных визуальных материалов, где текст напрямую связан с конкретными элементами изображения.

Для выполнения таких заданий студентам потребуется использовать несколько разных инструментов и интегрировать их результаты, что значительно усложняет полное делегирование работы искусственному интеллекту.

В контексте трансформации заданий и методов оценки особое значение приобретает модификация традиционных заданий. На основе проведенного ана-

лиза и экспериментов были разработаны рекомендации по модификации традиционных типов заданий по английскому языку для повышения их устойчивости к автоматической генерации и интеграции ИИ как инструмента обучения.

Традиционное задание: "Write an essay about advantages and disadvantages of social media (250 words)."

Модифицированное задание: "Write an essay about advantages and disadvantages of social media (250 words) based on your personal experience. Include at least one specific situation from your life that illustrates each point. During the next class, be prepared to orally defend your arguments."

Ключевые изменения, как было описано выше, включают в себя добавление требования личного опыта, добавление необходимого этапа устной защиты работы, а также появляется акцент на конкретных ситуациях, а не общих аргументах.

Следуя концепции «со-интеллекта» Итана Моллика, были разработаны подходы к интеграции ИИ как инструмента для обучения английскому языку, а не замены выполнения заданий. Ниже представлены некоторые из этих подходов:

1. ИИ как тьютор – студентам предлагается использовать ИИ для получения дополнительных объяснений сложных грамматических концепций. При этом важно учить студентов формулировать конкретные вопросы и критически оценивать полученные ответы.

2. ИИ как партнер для практики – использование ИИ для создания диалогов и практики языковых навыков. Например, студенты могут вести диалог с ИИ на заданную тему, что особенно полезно для преодоления языкового барьера.

3. ИИ как инструмент для рефлексии – студентам предлагается использовать ИИ для анализа своих собственных работ. Например, они могут попросить ИИ выявить грамматические ошибки или предложить альтернативные формулировки.

4. ИИ как источник обратной связи – студенты могут использовать ИИ для получения предварительной обратной связи по своим работам, что позволяет им улучшить текст перед сдачей преподавателю.

5. ИИ как объект исследования – студентам предлагается исследовать возможности и ограничения различных ИИ-моделей в контексте изучения английского языка, сравнивать их ответы, выявлять различия в подходах.

На основе проведенного исследования и анализа существующих подходов были сформулированы следующие принципы дизайна заданий по английскому языку в условиях доступности ИИ:

1. Принцип процесса, а не только результата – задания должны оцениваться не только по конечному продукту, но и по процессу его создания. Это может быть реализовано через поэтапную сдачу работ, устную защиту письменных работ.

2 Принцип личной релевантности – задания должны включать элементы, связанные с личным опытом, наблюдениями или мнением студента, что затрудняет полную делегацию работы искусственному интеллекту.

3. Принцип критического взаимодействия с ИИ – вместо запрета использования ИИ его можно интегрировать в задания как объект анализа или инструмент, требующий критического осмысления.

4. Принцип актуальности – задания должны касаться текущих событий или свежих данных, с которыми ИИ-модели могут быть менее знакомы из-за ограничений своих обучающих данных.

5. Принцип многоканальности – комбинирование различных форматов (письменных, устных, визуальных, интерактивных) в рамках одного задания усложняет его полное выполнение с помощью ИИ.

6. Принцип мультимодальности – задания могут требовать создания контента в различных форматах (текст, изображения, аудио), что усложняет использование одного ИИ-инструмента для всего задания.

7. Принцип коллаборации – групповые задания с четким распределением ролей и взаимной оценкой вклада каждого участника затрудняют полное делегирование работы искусственному интеллекту.

Эффективная коммуникация со студентами о роли ИИ в изучении английского языка является ключевым фактором успешной адаптации к новым технологическим реалиям. Современным преподавателям следует открыто обсуждать вопросы использования ИИ. Вместо того чтобы делать вид, что проблемы не существует, необходимо обсуждать ее открыто, признавая, как возможности, так и ограничения ИИ в изучении языка. Крайне важно четко формулировать ожидания, для каждого задания обязательно ясно указывать, допустимо ли использование ИИ, и если да, то в каком объеме. В процессе коммуникации со студентами нужно объяснять образовательную ценность заданий. Преподаватели должны помогать студентам понять, какие языковые навыки развивает то или иное задание и почему честное самостоятельное его выполнение так важно для их развития. Успешный преподаватель учит студентов не только на словах, но и своим примером. Преподавателям следует демонстрировать примеры эффективного использования ИИ, важно показывать, как именно ИИ может быть использован как инструмент для изучения английского языка, а не замены обучения. Также стоит подчеркнуть важность создания атмосферы доверия на занятиях. Преподаватели должны формировать образовательную среду, в которой студенты не боятся признаться, что используют ИИ, и готовы обсуждать, как сделать это использование продуктивным.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование нейросетей и искусственного интеллекта студентами при изучении английского языка стало массовым явлением, которое невозможно игнорировать или запретить. Как показывают результаты опроса, более 70% студентов регулярно применяют ИИ для выполнения различных заданий по английскому языку.

2. Эффективность традиционных типов заданий по английскому языку существенно снизилась из-за возможности их автоматического выполнения с помощью ИИ. Особенно уязвимыми оказались стандартные эссе, тесты с множественным выбором, ответы на вопросы по тексту и составление типовых диалогов.

3. Борьба с использованием ИИ через запреты и выявление фактов его применения малоэффективна и может негативно сказываться на отношениях между преподавателями и студентами. Более продуктивным подходом является адаптация образовательного процесса к новым технологическим реалиям.

4. Интеграция ИИ в образовательный процесс как инструмента, а не замены обучения имеет значительный потенциал для повышения эффективности изучения английского языка. Искусственный интеллект может успешно выполнять роль тьютора, партнера для практики, инструмента для рефлексии и источника обратной связи.

5. Модификация традиционных заданий с учетом сформулированных в исследовании принципов (личная релевантность, процессуальный подход, многоканальность, актуальность, коллаборация) позволяет сохранить их образовательную ценность в условиях доступности ИИ.

6. Творческое использование ограничений современных ИИ-моделей открывает новые возможности для разработки образовательных заданий, которые не только устойчивы к автоматизации, но и способствуют развитию критического мышления и цифровой грамотности.

7. Будущее преподавания английского языка в эпоху ИИ связано с трансформацией образовательных программ, методов оценки и педагогических подходов. Фокус смещается от механического освоения языковых структур к развитию коммуникативных навыков, межкультурной компетенции и творческого использования языка.

8. Эффективная адаптация к новым технологическим реалиям требует не только изменения образовательных методик, но и переосмысления отношений между преподавателями и студентами, создания атмосферы доверия и честного диалога о роли ИИ в образовательном процессе.

Результаты исследования показывают, что, несмотря на многочисленные трудности, связанные с интеграцией ИИ в образовательный процесс, существуют эффективные стратегии адаптации, которые позволяют не только сохранить академическую честность и продуктивность учебного процесса, но и использовать новые технологические возможности для повышения качества образования в области английского языка.

Библиографический список

1. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2023; № 2 (38): 173–191.
2. Brake J. *AI Didn't Make Homework Ineffective*. 2023. Available at: https://joshbrake.substack.com/p/ai-didnt-make-homework-ineffective
3. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024; № 61 (2): 228–239.
4. Glass A.L., Kang M. Fewer students are benefiting from doing their homework: an eleven-year study. *Educational Psychology*. 2020; № 40 (7): 793–806.
5. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. etc. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023; № 103: 102274.
6. Mollick E. *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. New York: Penguin Random House, 2023. Available at: https://www.penguinrandomhouse.com/books/
7. Newton P.M. How Common Is Commercial Contract Cheating in Higher Education and Is It Increasing? *A Systematic Review. Frontiers in Education*. 2018; № 3: 67.

References

1. Evdokimova M.G., Agamaliev R.T. Lingvodidakticheskij potencial sistem iskusstvennogo intellekta. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 2 (38): 173-191.
2. Brake J. *AI Didn't Make Homework Ineffective*. 2023. Available at: https://joshbrake.substack.com/p/ai-didnt-make-homework-ineffective
3. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024; № 61 (2): 228-239.

4. Glass A.L., Kang M. Fewer students are benefiting from doing their homework: an eleven-year study. *Educational Psychology*. 2020; № 40 (7): 793-806.
5. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. etc. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023; № 103: 102274.
6. Mollick E. *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. New York: Penguin Random House, 2023. Available at: https://www.penguinrandomhouse.com/books/
7. Newton P.M. How Common Is Commercial Contract Cheating in Higher Education and Is It Increasing? *A Systematic Review. Frontiers in Education*. 2018; № 3: 67.

Статья поступила в редакцию 25.04.25

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-215-220

***Tomilina S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
***Aliyev T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

STATE PATRIOTISM OF THE ERA OF PETER THE GREAT: ESSENCE, FEATURES, CONTENT, MEANING. Emperor Peter the Great is known as a thoughtful reformer and the first patriot of the Fatherland, the creator of a powerful state with a developed economy and combat-ready armed forces. The reforms carried out by Peter the Great were based on state patriotism, elevated to the rank of state ideology. The purpose of the publication is to inform educators and teachers of educational institutions about the role of the Great Peter in the formation of state patriotism, the skillful use of the educational potential of which made it possible to carry out grandiose transformations in Russia and bring the country among the leading countries of the world. The research methodology provides for a theoretical analysis of the scientific works of Russian scientists and the systematization of the content of state patriotism, aimed at the formation of patriotic statesmen who faithfully serve the Fatherland, caring about its glory and victories. The following methods have been creatively applied: theoretical analysis of scientific papers; generalization; systematization; concretization; survey; conversation. The result of the theoretical research is clarification of the term "state patriotism" of the Petrine era and its content, the identification of the main features and the definition of its meaning. The obtained scientific provisions are of considerable interest to the pedagogical community. They will be useful both for conducting dissertation research and for the practice of patriotic education of students.

Key words: **state, state patriotism, meaning, features, Fatherland, patriotism, reforms, essence, content**

***С.Н. Томилина,** канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***Т.И. Алиев**, канд. пед. наук, докторант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПАТРИОТИЗМ ЭПОХИ ПЕТРА ВЕЛИКОГО: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, СОДЕРЖАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ

Император Петр Великий известен как вдумчивый реформатор и первый патриот Отечества, творец мощной державы с развитой экономикой и боеспособными вооруженными силами. В основе проводимых петровских реформ был положен государственный патриотизм, возведенный в ранг государственной идеологии. Цель публикации – осведомить педагогов и преподавателей учебных заведений о роли Петра Великого в становлении государственного патриотизма, умелое применение воспитательного потенциала которого позволило осуществить грандиозные трансформации в России и вывести страну в число ведущих государств мира. Методология исследования предусматривает теоретический анализ научных работ отечественных ученых и систематизирование содержания государственного патриотизма, направленного на формирование патриотов-государственников, добросовестно служащих Отечеству, радеющих о его славе и победах. Творчески применены следующие методы: теоретический анализ научных трудов; обобщение; систематизация; конкретизация; опрос; беседа. Результатом выполненного теоретического исследования стало уточнение термина «государственный патриотизм» петровской эпохи и его содержания, вычленение основных особенностей и определение его значения. Полученные научные положения представляют значительный интерес для педагогической общественности. Они будут полезны как для проведения диссертационных исследований, так и для практики патриотического воспитания учащейся молодежи.

Ключевые слова: **государство, государственный патриотизм, значение, особенности, Отечество, патриотизм, реформы, сущность, содержание**

Петр Великий внес существенный вклад в дело формирования, становления и развития российского государства. Период правления Россией царем-реформатором можно назвать эпохой великих преобразований. Его усилиями Россия от экономически отсталой страны, обладавшей в XVII веке всего 20 мануфактурами, с примитивными социальными и государственными институтами, со слабыми вооруженными силами и зависимостью от торговых отношений с другими державами шагнула в ряд сильных и развитых государств Европы. Такой он передал Россию потомкам в наследство. Реформы Петра Великого обеспечили стране поистине гигантский скачок во всех сферах, включая экономику, культуру, образование, медицину, оборону и другие. Значителен вклад императора в укрепление обороноспособности страны. В годы его правления была создана современная сухопутная армия и боеспособный Военно-морской флот. Все это обеспечило России должный международный авторитет. Результативному проведению петровских реформ во многом способствовало эффективное патриотическое воспитание россиян.

Актуальность темы доказывается следующими важными обстоятельствами [1]:

– особым местом и ролью патриотизма в становлении, существовании и развитии российского государства, в борьбе за суверенитет и национальную независимость;

– уникальностью функций, которые выполняет патриотизм в духовно-нравственной жизни современного российского социума, воспитании молодых поколений россиян;

– значимостью патриотизма как основы консолидации российского общества;

– возведением патриотизма в ранг объединяющей идеи современной России;

– значимостью личного вклада Петра Великого в формирование и развитие идеи государственного патриотизма, закрепление ее в сознании, поступках и деятельности россиян;

– существенным потенциалом государственного патриотизма и государственно-патриотического воспитания, позволившего мобилизовать россиян на проведение потребных реформ;

– востребованностью в современных условиях идеи государственного патриотизма.

Для выявления мнения курсантов морского университета о государственном патриотизме и роли Петра Великого в его становлении и укреплении был разработан опросник (табл. 1), на основании которого проведен опрос курсантов судоводителей шестого курса.

В исследовании участвовало 109 выпускников. Участие было добровольным. В ходе инструктажа анонимность ответов была гарантирована. Проведенный опрос курсантов позволил получить следующие интересные результаты. 100% респондентов заявили, что они понимают сущность феномена «государственный патриотизм». В процессе уточняющих бесед, в обобщенной форме курсанты определяли данный феномен как «любовь и преданность своему государству» – 56%; «вид патриотизма, свойственный сторонникам государства» – 44%. На второй вопрос, мнение курсантов распределилось следующим образом: «Да» – 67%; «Нет» – 33%. Что касается третьего вопроса, то 52% участников согласились с утверждением, что государственный патриотизм ориентирует патриота на необходимость изучение истории России. 48% так не считают. В ходе бесед они поясняли позицию тем, что каждый гражданин, независимо от его позиции, должен знать историю своей страны. Четвертый вопрос значительно разделил мнение респондентов. Большинство, 87%, дали положительный ответ. А 13% с ним не согласились, полагая, что выше таких ценностей, как Отечество и Родина, не может быть никаких иных. На пятый вопрос 79% ответили утвердительно, что для воспитания патриотов идея преданности и верности своему народу и Отечеству крайне необходима. 21% заявили, что в этом нет необходимости, так как любовь к своей стране и своему народу сама по себе содержит понятия чести, верности, преданности, надежности, исключающие предательство и измену. При ответе на шестой вопрос 83% курсантов согласились, что государственный патриотизм позволяет формировать у граждан чувство государственной ответственности за судьбу Родины. 17% придерживаются мнения, что это наиболее характерно для государственных служащих и военнослужащих. На седьмой вопрос все 100% респондентов ответили положительно, так как патриотическое сознание непременно определяет поведение и деятельность защитников Родины.

Таблица 1

Опросник «Как вы понимаете сущность государственного патриотизма»?

№ п/п	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1.	Знаете ли Вы, что такое государственный патриотизм?		
2.	Можно ли считать Петра Великого основателем государственного патриотизма?		
3.	Ориентирует ли государственный патриотизм на изучение истории России и её корней?		
4.	Ставился ли государственный патриотизм в годы правления Петра Великого выше всех нравственных ценностей?		
5.	Необходима ли проповедуемая Петром Великим идея преданности и верности своему государству и Отечеству для воспитания патриотов?		
6.	Позволяет ли государственный патриотизм формировать у граждан чувства государственной ответственности за судьбу Родины?		
7.	Определяет ли патриотическое сознание поведение защитников Родины в мирное и военное время?		
8.	Согласны ли Вы с позицией Петра Великого, что патриотизм человека появляется в самоотверженном служении Отечеству?		
9.	Совместима ли идея государственного патриотизма с демократией?		
10.	Потребна ли сегодня в нашей стране идея государственного патриотизма?		

Восьмой вопрос также разобщил мнения курсантов. 77% курсантов поддерживают точку зрения Петра Великого, что самоотверженное служение Отечеству обязательная черта настоящего патриота. 23% в целом согласны, но утверждают, что патриотизм проявляется у человека во всем – в отношении к учебе, в работе, в поведении, в высказываниях, в действиях, а достигаемый уровень зависит от способностей и отношении человек к делу, к коллективу, к обществу и в целом к государству. Позиции опрашиваемых курсантов по девятому вопросу распределились следующим образом: а) согласны – 81%; б) не согласны – 19% (они полагают, что государство не во всем следует демократическим постулатам). Десятый вопрос, показал, что подавляющее большинство курсантов (77%) убеждены, что сегодня в нашей стране идея государственного патриотизма необходима. 23% заявили, что ныне такой острой потребности нет, так как мы строим новое государство на демократической платформе.

Проведенный опрос показал, что мнения курсантов отличаются полярностью и различием. Тем не менее курсанты видят в государственном патриотизме конкретную силу, способствующую укреплению вертикали власти, сплочению всего населения страны, мобилизации народа на укрепление экономической и оборонной мощи державы, защите целостности и суверенитета России. В ходе индивидуальных и групповых бесед участники опроса положительно отозвались о роли Петра Великого и целесообразности применения потенциала государственного патриотизма для претворения в жизнь задуманных им реформ.

Вместе с тем респонденты не смогли дать четкой формулировки феномена «государственный патриотизм петровской эпохи», а также изложить его структурные компоненты, особенности и значение.

Объект исследования: государственный патриотизм как направление формирования патриотизма россиян.

Цель исследования: на основе теоретического анализа научных трудов уточнить роль Петра Великого в становлении и развитии государственного патриотизма в России и определить его значение для современной воспитательно-патриотической практики.

Задачи исследования: 1) уточнить сущность государственного патриотизма эпохи Петра Великого; 2) выявить характерные особенности государственного патриотизма петровской эпохи; 3) раскрыть содержание государственного патриотизма времен Петра Великого; 4) определить значение государственного патриотизма для реализации намеченных реформ, сохранения и развития России в годы правления Петра Великого.

Научная новизна состоит в том, что впервые дано определение термину «государственный патриотизм петровской эпохи», что способствует введению его в научный оборот.

Теоретическая значимость: расширены теоретические представления о феномене «государственный патриотизм петровской эпохи», его сущности, содержании, особенностях и значении для исследовательской и воспитательной деятельности.

Практическая значимость определяется тем, что опубликованный материал исследования позволяет педагогической общественности более глубоко ознакомиться с сущностью, содержанием, особенностями и значением государственного патриотизма петровской эпохи и творчески применить его в образовательной практике, при подготовке и проведении воспитательных мероприятий с курсантами и студентами.

Применена совокупность методов исследования: теоретические (предусматривали выполнение теоретического анализа научных трудов; обобщение, систематизацию и конкретизацию феномена «государственный патриотизм»), эмпирические (предусматривали определение отношения курсантов к феномену «государственный патриотизм» путем проведения опроса и бесед).

Воспитание и формирование гражданской позиции юного Петра Алексеевича

Будущий царь родился 30 мая (9 июня) 1672 года в семье царя Алексея Михайловича, которого именовали Тишайший (за его религиозность и «вклад» в «утихомирение» бунтующей в те годы России). Царица (вторая жена) Наталья Кирилловна происходила из рода Нарышкиных. Детство и воспитание будущей царицы прошло в семье родственника, полковника в отставке и боярина Артамона Матвеева, который был женат на шотландской аристократке Евдокии Гамильтон. В семье Матвеева придерживались западному, европейскому образу жизни (ходили в европейской одежде, общались только на иностранных языках). Боярин имел свой музыкальный ансамбль, театр, в котором практиковались постановки спектаклей на немецком языке.

В этой семье Наталья Кирилловна получила приличное воспитание. Она характеризовалась современниками как умная, образованная женщина, прилично владеющая немецким языком. Детей своих, особенно Петра, она очень любила и позаботилась о его должном воспитании и образовании. Создание потешного войска позволило цесаревичу овладеть военным делом и стратегией, основами организации и управления, уяснить для себя необходимость преданных единомышленников и соратников. Еще с детства у него обнаружились задатки лидера, решительность и твердая воля к достижению целей, что пригодилось ему в последующей деятельности [2].

Влияние матери на становление взглядов будущего царя заключается в осознании юным Петром: а) особой ценности своей страны; б) специфики управления российским государством; в) вредоносности консервативных взглядов на экономику, социальную жизни, образование, медицину, военную и морскую службу; г) отсталости России от более развиты западных европейских стран; д) необходимости проведения существенных трансформаций в государстве; е) важности развития культуры, театра, живописи и др.

В целом это позволило сформировать у Петра желание эффективно управлять страной, стремление к знаниям и всему новому.

Краткая характеристика внутреннего и международного положения России к началу царствования молодого Петра I

Внутренняя обстановка в России (конец XVII–XVIII веков) характеризовалась следующими группами особенностей:

а) *внутриполитические*: а) наличие салической системы наследования престола (предполагает передачу власти от отца к сыну); б) применение устаревшей системы управления страной (Царь, Боярская дума, Земский собор); в) присутствие внутрисемейной борьбы за царский престол, характеризовавшийся попытками старшей сестры Софии, являющейся регентом, при активной поддержке рода Милославских устранить юного Петра от престола; г) состояние вражды боярских родов; постоянные интриги между различными кланами в борьбе за власть и близость к царю, получение ключевых государственных должностей; д) проблемы, связанные с управлением страной и низкорезультативной системой государственного управления; е) активная и настойчивая борьба православных священников с западным влиянием; ж) регулярно вспыхивающие стрелецкие бунты, отличающиеся кровавой жестокостью, убийством видных бояр и членов их семей (стрелецкий бунт (1682); бунт 1698 года); з) восстания населения в различных регионах России (медный бунт (1662); восстание Уса (1666); восстание С. Разина (1667–1671) Соловецкое восстание (1667–1671); башкирское восстание (1704–1711); восстание К. Булавина (1707–1708) и др.;

б) *экономические*: а) наличие немногочисленных мануфактур, которые не могли обеспечить в полную силу страну и потребности её обороны (экономику представляли всего 20 мануфактур). Об экономической слабости допетровской России говорит тот факт, что страна ввозила железо из Швеции; б) наличие только внутренней торговли, которую осуществляли купцы, гостиная сотня и посредники); в) малоэффективная система налогообложения (практиковалась посошная, подворная подать); г) отсутствие выхода страны к Балтийскому морю, закрытое для внешней торговли России;

в) *социально-духовные*: а) всемерная поддержка правящим кланом дворянства и купечества; б) господство церкви в сферах духовной, культурной и повседневной жизни россиян; в) закрепощение крестьянства, посадских людей; г) малограмотность населения, в том числе и детей дворянства

и купечества; д) крайне медленный прогресс во всех направлениях культурной жизни;

г) *военные*: оборона страны возлагалась на дворянское ополчение, стрельцов и дружины; отсутствие системы военно-профессиональной подготовки кадров для воинских формирований; страна не обладала мобильными регулярными вооруженными силами (армией и флотом).

Следовательно, в те годы Россия представляла собой довольно слабую, отсталую страну по сравнению с просвещённой Европой не только в экономической сфере, но и других областях – от политического устройства до культуры, образования и быта. Страна нуждалась в существенных преобразованиях, относящихся к политической, социальной, экономической, военной и культурной сферах.

Международная и военно-политическая обстановка России в те годы характеризовалась следующими особенностями:

– шла изнурительная Северная война, длившаяся с 1700 по 1721 годы, которая велась за господство на Балтийском море и его побережье, а также за обладание прибалтийскими землями;

– война на юге России с Османской империей;

– наличие существенных проблем в восточном регионе (слабая оборона Прикаспия; угроза турецкой экспансии; проблемы в торговле);

– произошедшая в XVII в Европе научная революция обеспечила не только преодоление наукой своей зависимости от религии, но и дало мощный толчок в развитии всех сфер экономики. К началу царствования Петра I просвещённая Европа стала в некотором плане промышленным, научным и военным центром мира, опыт, который надо было перенять, распространить и реализовать в России;

– враждебное отношение части западноевропейских держав (Польша, Англия, Франция, Голландия, Австрия, Швеция и другие).

Как видим, страна нуждалась в надежных союзниках, внешнеполитической и экономической поддержке и военных победах на юге, западе и востоке страны.

В таких условиях молодой царь Петр пришел к управлению российским государством в те сложные годы.

Царствование Петра I и его знаменитые реформы

Юный Петр I окончательно единолично вступил в управлении государством в 1689 году. В возрасте 17 лет он начал реформирование страны. Основные усилия были направлены на укрепление армии, основу которой составили потешные полки и стрелецкие воинские формирования. Проведенные маневры (1691, 1694 годы) показали, что армия готова к настоящей войне.

В 1694 году скончалась мать царя – вдовствующая царица Наталья Кирилловна, существенно влияющая на решения молодого царя. После её смерти Петр I полностью стал самостоятельным государем. Влияние клана Нарышкиных было упразднено.

В 1695 году Петр издал указ о взятии турецкой крепости Азов. Этот поход закончился неудачей. Учет допущенных ошибок позволил в 1696 году провести повторный военный поход и овладеть крепостью Азов.

Важным направление деятельности молодого царя стало создание торгового флота. 10 сентября 1693 года в Архангельске Петр I заложил первое торговое судно – «Святой Апостол Павел».

Постепенно царь осознал наличие множества проблем и отставание Руси от Европы. Он с детства интересовался иностранными достижениями, новыми технологиями. Осознание необходимости получить больше знаний о жизни и достижениях западных стран сподвигло царя Петра I на отправку Великого посольства, насчитывающего около 250 человек, в страны Европы. В составе посольства под фамилией Петра Михайлова, урядника Преображенского полка, входил и сам царь.

Цели дипломатической миссии были следующие: а) укрепление и расширение (по возможности) союза против Османской империи и Крымского ханства, с которыми велись войны; б) обеспечение получения северного побережья Черного моря (при поддержке европейских государств); в) заимствование у европейцев практических знаний в военной и экономической сферах, культуре и быте; г) закупка в Европе оружия, снаряжения и различных материалов, отсутствующих в России; д) подбор и найм на российскую службу необходимых специалистов.

В ходе поездки царь Петр I вникал в вопросы организации гражданской жизни, работы органов власти, особенностях кораблестроения торговых и военных кораблей, специфики военно-морской службы, порядка проведения военно-морских учений. Царь также знакомился с достопримечательностями стран, где побывал (Австрия, Англия, Голландия, Литовское княжество, Пруссия), а также местами общественного призрения (богадельни, больницы, тюрьмы). Он вникал в вопросы производства бумаги, чеканки монет. Одновременно царь активно занимался вербовкой нужных России специалистов. Всего было набрано около тысячи нужных людей [3].

Таблица 2

Цели петровских реформ

№ п/п	Цели реформ Петра I
1.	Превращение России в мощное, современное государство
2.	Усиление военной мощи государства, создание регулярной армии и флота
3.	Укрепление государственности, создание четко действующего государственного механизма
4.	Укрепление личной власти монарха

Весной 1689 года царь узнал о новом стрелецком бунте и свернул посольство. Вскоре бунт был подавлен, но царь не поменял уже принятое решение о возвращении в Россию. 25 августа того же года посольство прибыло в Москву.

Увиденное царем в Европе стало основой для будущих российских реформ и преобразований (табл. 2).

Активная и настойчивая деятельность царя позволила постепенно достичь намеченных целей и осуществить ряд существенных реформ и преобразований (табл. 3).

Таблица 3

Основные Петровские реформы 1694–1725 годов

№ п/п	Годы	Реформы
1.	1683–1723	Основание новых городов: Сызрань (1683); Таганрог (1698); Каменск-Уральский (1701); Лодейное Поле (1702); Липецк (1703); Петрозаводск (1703); Новая Ладога (1704); Бийск (1709); Омск (1716); Пермь (1723); Екатеринбург (1723)
2.	1689–1725	Военные реформы
3.	1694–1704	Реформы в области торговли
4.	1696	30 октября – Рождение российского военно-морского флота
5.	1698–1725	Финансовая реформа
6.	1699–1721	Реформа государственного управления
7.	1701–1725	Реформы в сфере образования
8.	1703	Основание новой столицы – Санкт-Петербурга
9.	1703–1722	Промышленная реформа (развитие промышленного производства, металлургии)
10.	1703	Преобразования в области культуры и быта
11.	1708–1720	Губернская (областная) реформа
12.	1700	Новый год с 1 января и его празднование
13.	1700–1701	Церковная реформа
14.	1710	Упрощение «Азбуки» и её доступность
15.	1714	Основание первого российского музея – Кунтскамеры
16.	1718–1721	Создание 12 коллегий (министерств)
17.	1714	Указ о единонаследии. Создано единое дворянское сословие
18.	1721	Основание Российской империи. Принятие Петром I титула императора
19.	1721	Получение выхода к Балтийскому морю
20.	1718–1724	Налоговая реформа
21.	1722	Принятие Табеля о рангах
22.	1724	Установление паспортного режима
23.	1724	Учреждение Академии наук

Для реализации этих реформ нужны были образованные люди, профессионально подготовленные, воспитанные в патриотическом духе, преданные и надежные, способные решить любые задачи. Страна остро нуждалась в образованных, грамотных, профессиональных кадрах, настроенных патриотически, готовых добросовестно и самоотверженно служить России и защищать её. Эта задача предполагала «изменение традиционных взглядов на воспитание» [4].

Следовательно, к числу важнейших реформ царя Петра I надо отнести и реформу патриотического воспитания россиян, придание ей государственной направленности.

Для разрешения первой задачи исследования уточним сущность термина «государственный патриотизм». Рассмотрим, как истолковывались в петровский период слова «патриот» и «государство». Известно, что в те годы понятия «патриот» и «патриотизм» были практически неизвестны. В обиходе в разные годы можно было встретить слова «отечестволюбец», «доброхот», «отчизнолюб», «Отечества сын», «верные сыны Отечества». Некоторые из этих слов в обиходе применялись редко и в практике общения не прижились.

Отечественные ученые-лингвисты открыли, что первое упоминание термина «патриот» произошло в 1716 году. Вице-канцлер, барон Петр Павлович Шафиров в трактате «Рассуждение о законных причинах к начатию войны между Россиею и Швециею» применил словосочетание «истинный патриот» как аналог

термину «сын отечества». Автор воздает должное царю, именуя его «отцом отечества», проявившим себя настоящим патриотом, борцом за свою родину [5].

Следовательно, термин «патриот» в начале XVIII века понимался как «сын отечества, его активный сторонник и защитник».

Другое слово – «государство», судя по Судебнику 1550 года, – осмысливалось в то время как определенная территория, земля. Эта территория именовалась Россией. Именно на её процветании царь и сосредоточил свои реформы и преобразования.

Изучение трудов петровской эпохи показывает, что царь активно применял такие понятия, как «государство» и «Отечество», как разные по смыслу и нетождественные. Он воспринимал Отечество как страну предков и отцов, колыбель Родины, территорию компактного и свободного проживания своего народа. Государство же виделось ему как непременный компонент Отечества, форма эффективного управления страной с рациональным ведением экономикой и потребно организованным обществом.

Задачи государства петровского периода:

– достижение всеобщего блага (главная идея);

– правильная организация управления всеми сферами и направлениями государственной деятельности (экономикой, образованием, обороной и др.);

– создание потребных условий для рационального применения имеющихся ресурсов и материальных благ;

– формирование «полезных» подданных путем их просвещения и нравственного воспитания.

Все эти задачи направлены на достижение нужного результата – укрепить власть монарха, государственную власть, усовершенствовать её устои, наладить всеобщее просвещение, развить все виды промышленности, транспорт, торговлю, поднять уровень жизни всей страны, что позволит создать новую армию и достойно её содержать.

Среди мер, содействующих укреплению государственного патриотизма, числятся «Табель о рангах», «Учреждение к бою», «Артикул воинский», «Устав ратных и пушечных дел», «Морской устав» и другие. Их основное направление – исправная служба государству, Отечеству, исключающее корысть, коррупцию, казнокрадство, меркантильность. Руководящие документы определяли, что «услуги Отечеству, усердие в делах государственных» подтверждают доблесть, рвение и старание личности, являлись главным основанием «продвижения по службе и награждения государственными наградами» [6].

Воспитание россиян в государственно-патриотическом духе стало важнейшим курсом деятельности как самого Петра, так и всех властных структур. Петр Великий особое внимание уделял воинству. Выступая перед воинами, он акцентировал, что «сражаются они за государство, свой род и православную веру» [7].

Несомненно, что главным идеологом государственного патриотизма был сам царь. Основными разработчиками основ идеологемы «государственный патриотизм» стали А.Д. Кантемир, И.Т. Посошков, Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, И.Ю. Трубецкой, А.М. Черкасский и другие. Первую роль в этой группе, именуемой «Ученая дружина», исполнял Феофан Прокопович, известный как активный царский проповедник и пропагандист.

Так, Ф. Прокопович в своих сочинениях «Духовный регламент», «Слово о власти и чести царской», «Розыск исторический» теоретически обосновал все петровские нововведения. Он утверждал, что каждый россиянин должен помнить о своем чувстве долга, осознавать гражданские обязанности перед государством, ради него поступать личными интересами, всемерно заботиться о его защите от врагов. Другой активный пропагандист – И.Т. Посошков – для блага государства и народа предлагал укрепить власть царя, почитать своего монарха «яко бога». В книге «Отеческое завещание сыну» И.Т. Посошков предлагал активизировать взращивание патриотов путем внедрения принципов гуманизма, опоры на русскую культуру и русские традиции, усиления нравственного, трудового и духовного (церковного) воспитания.

А.Д. Кантемир в трактате «VII сатире о воспитании» призывал начинать воспитание молодежи с раннего возраста с учетом впечатлительности мальчиков и девочек, формируя их как надежных и преданных «сынов Отечества», любящих Отечество, для чего следует развивать нравственное воспитание – «воспитание сердца». Также автор утверждал, что необходимо поддерживать любознательность детей, обеспечить доступ к образованию и новым знаниям подрастающих поколений.

Существенный вклад в укрепление государственного патриотизма петровской эпохи внес В.Н. Татищев. Предложенная им инструкция «О порядке преподавания в школах казенных заводов» предписывает развивать общеобразовательную и профессиональную подготовку молодежи, использовать в качестве опоры идеи гуманизма, трудового и нравственного воспитания, традиции народной педагогики.

Царь осознавал, что от подрастающих поколений – детей и молодежи – целиком зависит будущее российского государства. Поэтому по указанию Петра I и при его личном участии для воспитания молодежи был разработан свод правил «Юности честное зерцало, или показания к житейскому обхождению», которое содержало наставления для молодых людей – юношей и девушек [8].

Как видим, основной лейтмотив государственного патриотизма петровской эпохи состоял в воспитании россиян как патриотов государства, которым присуща верность царю и Отечеству, активное участие в проводимых в стране преобразованиях, готовность к надежной защите Родины в военное время.

Эти же положения государственного патриотизма петровской эпохи раскрывают в своих трудах современные российские ученые.

Так, А.А. Бобылева отмечает, что Петр I возвел патриотизм в ранг государственной идеологии, возвышенной ценности, являющейся достоинствам личности [9]. Е. Бонева видит суть государственного патриотизма эпохи Петра I в проведении активной деятельности лично царем и государственными структурами по «привитию гражданам подлинной любви, верности и самоотдачи государству, защиты его в военное время» [10]. К.М. Бурсин и Г.П. Попов замечают, что государственный патриотизм в годы правления Петра I предусматривал воспитание у россиян истинной любви к государству, верности и преданности державе, Отечеству, уровень которых «даже выше преданности самому царю» [11]. С.Н. Томилина пишет, что личными усилиями царя был определен соответствующий воспитательный идеал – «человек государственный, слуга царю и Отечеству» [12].

Опираясь на подходы отечественных ученых [13], констатируем, что под термином «государственный патриотизм петровской эпохи» понимается целенаправленная деятельность государя (царя, императора) и государственных структур по осуществлению государственно-воспитательной политики в образовательной, экономической, социальной, духовно-нравственной и военных сферах, целью которых являлось формирование у граждан любви и преданности царю и Отечеству, сплочение и мобилизация россиян на эффективную реализацию предпринятых реформ и трансформаций, сохранение России, способной отстаивать свою свободу и независимость, и её выведение в число передовых в мире.

Под государственным патриотизмом при Петре I понималось формирование «*истинных сынов Отечества*», обладающих комплексом развитых качеств, сочетающих верность народу, Отечеству и императору, образованность и профессионализм, честность, дисциплинированность и исполнительность, скромность и порядочность. Надо было создать новый тип гражданина-патриота обновленной России – государственника, деятельно участвующего в жизни государства и общества, самоотверженно защищающего интересы своей страны как в мирное, так и военное время.

Принципы государственного патриотизма заложил сам царь: жить и трудиться для пользы и славы государства; добросовестно и самоотверженно проходить воинскую службу в интересах Отечества; быть преданным государю, Отечеству и народу. Кроме того, большое значение придавалось связи жизни и труда; воспитывающему обучению; повиновению старшим [14].

Основные направления государственного патриотизма сведены в табл. 4.

Таблица 4

Основные направления государственного патриотизма

Направление	Краткая характеристика
Правовое	– предусматривало создание законодательной и нормативной правовой базы проводимых реформ и преобразований
Собственно государственное	– ориентировало на добросовестную службу государству и Отечеству, устремленной на отдачу всего себя в государственных делах, которая ценилась выше всего и была объявлена главной добродетелью
Просветительское	– охватывало совокупность мер (создание сети школ; изменение содержания образования; реформа алфавита; развитие печатного дела), направленных на взращивание грамотных, образованных, добропорядочных и рачительных подданных, верных патриотов. Учёба приравнивалась к государственной службе и становилась обязательной для дворян
Профессиональное	– направлено на основательную подготовку потребных и полезных кадров для нужд государства, таких сфер, как армия, флот, промышленность, просвещение, медицина и др.
Нравственное	– предписывало формирование людей, которые обладали не только знаниями и практическими навыками, но и высокими нравственными качествами: чувством чести и долга, преданности Отечеству, готовности его защищать вплоть до самопожертвования
Духовное (религиозное)	– духовные стержни этого направления – православная вера и любовь к народу и Отечеству. Включало обучение детей церковным догмам, формирование любви и уважения к царю, Отечеству, церкви и старшим, привлечение к участию в религиозных мероприятиях, приобщение к религиозной культуре, обрядам и традициям
Воинское	– базировалось на положении, что русский солдат служит не ради чести и славы своей или императора, а в интересах российского государства

Анализ табл. 4 показывает, что содержание понятия «государственный патриотизм» ориентировало на воспитание россиян как патриотов-державников

Таблица 5

Содержание государственного патриотизма петровской эпохи

Компонент	Содержание
Характер	– государственная идеология
Главный девиз	– «Бог, Царь и Отечество»
Национальная идея	– идея преданности и верности своему Отечеству – российскому государству
Цель воспитания	– формирование личности «истинных сынов Отечества», патриотов, людей верных, честных, скромных, образованных
Задачи	– формирование нравственного и религиозного мировоззрения; – руководство жизнью подрастающих поколений; – профессионально-трудовое воспитание, опирающееся на принципы воспитывающего обучения; – передача опыта социальных отношений и социальной иерархии
Место в системе ценностей	– выше всех нравственных ценностей и добродетелей
Принципы	1) неослабное чувство долга; 2) забота об общем благе Отечества, в служении которому и состоит этот долг; 3) служба не ради чести и славы своей или императора, а в интересах государства российского; 4) связь жизни и труда; 5) воспитывающее обучение; 6) повиновение старшим
Роль, выполняемая в воспитании	– фундамент патриотического воспитания всех категорий граждан России
Отношение к службе: государственной и военной	– служба России, направленная на отдачу всего себя в государственных делах, ценилась выше всего, была объявлена главной добродетелью
Интересы службы	– интересы государства российского
Карьера	– непременное условие получения чинов, наград, званий
В процессе обучения и воспитания	– вырабатывались чувства государственной ответственности за судьбу Родины, патриотизма, воинского долга, преданности и любви к «государевой службе»
Патриотическое сознание	– это стержень, который во многом определяет поведение и действия защитников Родины
Методы воспитания	– наказание, поощрение, пример, наставление, упражнение, принуждение

и подготовленных профессионалов, потребных для развития государства и его надежной обороны. Подтверждена идея Петра Великого, касающаяся того, что быть русским – значит служить России и любить Отечество больше своей жизни [15].

В практике государственно-патриотического воспитания широко применялись методы поощрения, принуждения, примера, наставления, упражнения и др.

Следовательно, государственный патриотизм в эпоху Петра I выступал в качестве государственной идеологии, что стало основой для постепенного и прогрессивного развития страны и социума.

Решение второй задачи исследования позволило выявить характерные особенности государственного патриотизма петровской эпохи. Прежде всего, он:

– выступает как единая, доминирующая государственная идеология российского государства и общества;

– является инструментом формирования социально-политической и психологической идентификации российского народа;

– представляет собой важнейший механизм легитимности власти в державе;

– его центральным элементом является державность (понимаемая как характеристика политического, экономического, военного и духовного могущества страны в мире, а также способность оказывать влияние на международные отношения) [16, с. 111];

– служит делу объединения, сплочения государства и народа;

– носит прогрессивный характер;

– обусловлен исторической эпохой и спецификой государственности;

– идеологически содействует политическому, экономическому, социальному, духовному и военному развитию России и её граждан;

– ориентирует на необходимость опоры на российские традиции и целесообразность конструктивного применения положительного зарубежного опыта;

– определяет обязанности гражданина перед своей Родиной.

Следовательно, государственный патриотизм стал главным двигателем исторических событий эпохи императора Петра Великого, обеспечил России небывалую ранее мощь, славу и авторитет на международной арене.

Решение третьей задачи исследования предусматривало определение содержания государственного патриотизма петровской эпохи. В табл. 5 нами сведены основные положения государственного патриотизма петровской эпохи. Они позволяют определить его содержание и значение.

На основе изучения научных трудов по теме исследования было определено значение государственного патриотизма для сохранения и развития России в годы правления императора Петра Великого (четвертая задача исследования). Период единоличного царствования Петра длился с 1689 года до самой его божественной кончины в 1725 году и охватывает около 36 лет. За эти годы в стране была создана мощная индустрия, выросшая с 20 мануфактур в 1697 до 205 в 1721 году. Россия получила мощный торговый и военный флот, насчитывающий 386 кораблей.

Основные результаты деятельности царя-реформатора сведены в табл. 6.

Таблица 6

Основные результаты деятельности Петра Великого

№ п/п	Конкретный результат
	Позитивной направленности
1.	Укрепил мощь и авторитет российского государства
2.	Создал регулярные вооруженные силы (армию и флот)
3.	Усовершенствовал и активизировал развитие промышленности и торговли
4.	Способствовал распространению просвещения, разных наук и искусств
5.	Отвоевал выход России к Балтийскому морю
6.	Выбрал место и построил новую столицу – Санкт-Петербург
7.	Провел губернскую (областную) реформу и основал ряд новых городов
8.	Подчинил церковь
9.	Создал уникальную систему патриотического воспитания россиян
	Отрицательной направленности
1.	Продолжил закрепощение крестьян России, что впоследствии стало тормозить развитие экономики и сельского хозяйства

Обобщенно выразим значение государственного патриотизма петровской эпохи:

1. Патриотизм в период царствования Петра Великого приобрел статус государственной идеологии, направленной на: а) мировоззренческое подкрепление проводимых в государстве реформ и трансформаций; б) сохранение России как единого государства; в) мобилизацию всех россиян на активное и деятельное участие в проводимых преобразованиях; г) подготовку полезных и потребных кадров для государства; д) сплочение всего российского народа и устранение всех серьезных опасностей, вызовов и угроз того периода; е) упрочение государственно-патриотического сознания россиян [17].

2. Выработана и реализована государственная политика в области образования, предусматривающая: а) получение начального образования (в начальных государственных школах – детей дворян и мещан) и гарнизонных школах (солдатских детей); б) светские профессиональные школы образование (готовили подготовленных специалистов различных профилей); в) создание цифирных

школ (школы с математическим уклоном, готовили техников для войск и строительства); г) основание горнозаводских школ (готовили специалистов для горных предприятий); д) образование специальных военных школ (для подготовки военных кадров для армии и флота): е) учреждение Академии наук в Санкт-Петербурге (готовила специалистов с высшим образованием); ж) разработку для школ новых учебников.

3. Ярким демонстрационным элементом государственного патриотизма является личный пример государя (царя, императора), который стал мощным средством воспитания патриотизма, определенным эталоном деятельности, поведения и поступков личности руководителя любого ранга.

4. Государственный патриотизм содержал: а) осознание своего гражданского долга перед народом, государем и Отечеством; б) проявление любви, верности, преданности и своих патриотических чувств в добросовестном служении народу, государю и Отечеству; в) готовность к защите интересов государства; г) гордость за успехи, достижения и победы страны, все преобразования, которые действительно имели всеобъемлющий характер.

5. Реализация воспитательного потенциала государственного патриотизма обеспечила эффективное осуществление петровских реформ, что позволило перевести Россию на новый путь политического, экономического, социального, военного и культурного развития. Страна совершила качественный скачок в развитии своей экономики, подняла уровень образованности и систематизировала процесс подготовки собственных кадров, получила выход к Балтийскому морю, сформировала новую, регулярную и боеспособную армию, готовую отразить любого агрессора. Существенно вырос авторитет и престиж российского государства. В итоге Россия стала в один ряд с ведущими державами Европы и мира.

В качестве заключения отметим следующее. Идея государственного патриотизма выдвинута лично Петром Первым. Она напрямую связана с необходимостью совершенствования и развития российского государства, укрепления и сплочения россиян, их мобилизацию на активное и результативное осуществление задуманных царем грандиозных реформ. Осознание государем роли и значения кадров в проведении намеченных трансформаций, формирование государственного патриотизма у россиян, особенно учащейся молодежи, военных кадров, государственных служащих становится одной из первостепенных государственных стратегических задач. Ее обоснование произведено «ученой дружиной» и при личном участии Петра Первого.

В те годы «государственный патриотизм» понимался как процесс и результат формирования у граждан любви, верности и преданности государю, народу и Отечеству, их активное участие в проводимых реформах путем добросовестной учебы, инициативной и энергичной деятельности, безупречной службы (военной или гражданской), самоотверженной защиты интересов Родины как в мирные дни, так и на поле брани.

Отличительной особенностью данного феномена является идея о подчинении личных интересов государственным. Каждый россиянин должен жить, трудиться и служить для пользы и славы народа и Отечества, не жалея при этом ни сил, ни здоровья, ни самой жизни. Структура государственного патриотизма объединяет следующие компоненты: государственную идеологию патриотической направленности; личный пример государя; воспитание в армии детей и молодежи. Значение государственного патриотизма петровской эпохи предопределено его статусом государственной идеологии, эффективно обеспечивающей проводимые в государстве реформы и трансформации.

Научные положения исследования представляют интерес для отечественной педагогической общественности, учащейся молодежи, интересующейся историей петровской эпохой. Перспективы последующего исследования предусматривают определение сущности государственно-патриотического воспитания петровской эпохи.

Библиографический список

1. Арзамаскин Ю.Н., Кепель О.В. Государственно-патриотическая идея как идеологическая основа военно-политической работы. *Военная мысль*. 2021; № 11: 128–137.
2. Жданова С.В. Детские годы Петра I как предпосылка коренных реформ в России в первой четверти XVIII века. *Молодой ученый*. 2023; № 2 (449): 381–383. Available at: https://moluch.ru/archive/449/98820/
3. Завгородняя М.И. Великое посольство или что Пётр I искал в Европе? *Мир истории – WHO*. 2021. Available at: https://dzen.ru/a/YOV4wEaMyVAjfG6f?ysclid =m7ngu6t4u669071754
4. Гришаева И.С. *Патриотическая система воспитания Петра I как феномен формирования социального лифта в обществе* (2023). Available at: https://domznaniya.ru/page/patrioticheskaya-sistema-vospitaniya-petra-i
5. Романовский В.К. Патриотическое воспитание подрастающего поколения как актуальная задача и важнейший приоритет современной России. *Нижегородское образование*. 2021; № 2: 21–27.
6. Бурсин К.М., Попов Г.П. *Старейшее мореходное (Краткий исторический очерк Архангельского мореходного училища).* Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1976.
7. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал. *Государственная идеология и современная Россия:* материалы Всероссийской научно-общественной конференции. Москва: Наука и политика, 2014: 107–114.
8. *Книга-юбиляр: "Юности честное зерцало, или Показания к житейскому обхождению".* 2022. Available at: https://kids.nowbibl.ru/kniga-yubilyar-yunosti-chestnoe-zertsalo-ili-pokazaniya-k-zhitejskomu-obhozhdeniyu/
9. Бобылева А.А. Роль Петра I в патриотическом воспитании детей и молодежи. *Российская империя времен Петра Великого:* материалы зональной педагогической конференции. 2021. Available at: https://bobyleva-dou41.edumsko.ru/articles/post/2848652
10. Бонева Е. *Пропагандисты Петра Великого*. 2022. Available at: https://vk.com/@russian_empire_truth_and_facts
11. Бурсин К.М., Попов Г.П. *Старейшее мореходное: Краткий исторический очерк Архангельского мореходного училища*. Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1976.
12. Томилина С.Н. Этапы развития идеи государственного патриотизма в морских учебных заведениях России. *Научный журнал КубГАУ*. 2015; № 109 (05). Available at: http://ej.kubagro.ru/2015/05/pdf/70.pdf
13. Донгаузер Е.В. К вопросу о патриотическом воспитании: понятийный аспект. *Историко-педагогические чтения*. 2022; № 26: 33–40.
14. Рогов Д.И. Культурные преобразования Петра Великого и их значение для развития русского государства. *Наука и образование*. 2022; Т. 5, № 4.
15. *Быть русским значит служить России и любить Отечество – Петр Великий*. 2022. Available at: https://dzen.ru/a/YqLg-DYXA1Mu_t1M
16. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал. *Государственная идеология и современная Россия:* материалы Всероссийской научно-общественной конференции. Москва: Наука и политика, 2014: 107–114.
17. Седова К.В. Основные направления государственной политики РФ в сфере патриотического воспитания. *Огарёв-Online*. 2023; № 2: 1–9.

References

1. Arzamaskin Yu.N., Kepel' O.V. Gosudarstvenno-patrioticheskaya ideya kak ideologicheskaya osnova voenno-politicheskoj raboty. *Voennaya mysl'*. 2021; № 11: 128-137.
2. Zhdanova S.V. Detskie gody Petra I kak predposylka korennyh reform v Rossii v pervoj chetverti XVIII veka. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 2 (449): 381-383. Available at: https://moluch.ru/archive/449/98820/
3. Zavgorodnyaya M.I. Velikoe posol'stvo ili chto Petr I iskal v Evrope? *Mir istorii – WHO*. 2021. Available at: https://dzen.ru/a/YOV4wEaMyVAjfG6f?ysclid =m7ngu6t4u669071754
4. Grishaeva I.S. *Patrioticheskaya sistema vospitaniya Petra I kak fenomen formirovaniya social'nogo lifta v obschestve* (2023). Available at: https://domznaniya.ru/page/patrioticheskaya-sistema-vospitaniya-petra-i
5. Romanovskij V.K. Patrioticheskoe vospitanie podrastayuschego pokoleniya kak aktual'naya zadacha i vazhnejshij prioritet sovremennoj Rossii. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2021; № 2: 21-27.
6. Bursin K.M., Popov G.P. *Starejshee morehodnoe (Kratkij istoricheskij ocherk Arhangel'skogo morehodnogo uchilischa).* Arhangel'sk: Severo-zapadnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
7. Orlov I.B. Patriotizm v istorii Rossii: gosudarstvennaya ideologiya i cennostnyj potencial. *Gosudarstvennaya ideologiya i sovremennaya Rossiya:* materialy Vserossijskoj nauchno-obschestvennoj konferencii. Moskva: Nauka i politika, 2014: 107-114.
8. *Kniga-yubilyar: «Yunosti chestnoe zercalo, ili Pokazaniya k zhitejskomu obhozhdeniyu»*. 2022. Available at: https://kids.nowbibl.ru/kniga-yubilyar-yunosti-chestnoe-zertsalo-ili-pokazaniya-k-zhitejskomu-obhozhdeniyu/
9. Bobyleva A.A. Rol' Petra I v patrioticheskom vospitanii detej i molodezhi. *Rossijskaya imperiya vremen Petra Velikogo:* materialy zonal'noj pedagogicheskoj konferencii. 2021. Available at: https://bobyleva-dou41.edumsko.ru/articles/post/2848652
10. Boneva E. *Propagandisty Petra Velikogo*. 2022. Available at: https://vk.com/@russian_empire_truth_and_facts
11. Bursin K.M., Popov G.P. *Starejshee morehodnoe: Kratkij istoricheskij ocherk Arhangel'skogo morehodnogo uchilischa*. Arhangel'sk: Severo-Zapadnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
12. Tomilina S.N. `Etapy razvitiya idei gosudarstvennogo patriotizma v morskih uchebnyh zavedeniyah Rossii. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2015; № 109 (05). Available at: http://ej.kubagro.ru/2015/05/pdf/70.pdf
13. Dongauzer E.V. K voprosu o patrioticheskom vospitanii: ponyatijnyj aspekt. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. 2022; № 26: 33-40.
14. Rogov D.I. Kul'turnye preobrazovaniya Petra Velikogo i ih znachenie dlya razvitiya russkogo gosudarstva. *Nauka i obrazovanie*. 2022; T. 5, № 4.
15. *Byt' russkim znachit sluzhit' Rossii i lyubit' Otechestvo – Petr Velikij*. 2022. Available at: https://dzen.ru/a/YqLg-DYXA1Mu_t1M
16. Orlov I.B. Patriotizm v istorii Rossii: gosudarstvennaya ideologiya i cennostnyj potencial. *Gosudarstvennaya ideologiya i sovremennaya Rossiya:* materialy Vserossijskoj nauchno-obschestvennoj konferencii. Moskva: Nauka i politika, 2014: 107-114.
17. Sedova K.V. Osnovnye napravleniya gosudarstvennoj politiki RF v sfere patrioticheskogo vospitaniya. *Ogarev-Online*. 2023; № 2: 1-9.

Статья поступила в редакцию 30.04.25

УДК 37.048 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-221-224

***Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*

PROVIDING SCIENTIFICALLY BASED CONTENT OF CAREER GUIDANCE ACTIVITIES, TAKING INTO ACCOUNT VARIOUS CAPABILITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SYSTEM "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY". The article observes an important problem of the substantive content of career guidance activities in the system of continuous art education "additional education – university", which is expressed in the fact that in the presence of a built traditional system of career guidance activities, in modern conditions it is often spontaneous and superficial. The paper emphasizes that most career guidance activities in educational institutions are of an advertising nature, and their main content is events that are not much different from each other. The article pays special attention to identifying the career guidance focus of the content of teaching professional disciplines in the system of continuous art education "additional education – university." The scientific substantiation of the substantive content of career guidance activities, taking into account the different capabilities of educational organizations of the system "additional education – university" is based on the specific features of teaching professional artistic disciplines, which consist in the psychological basis of any visual actions, in particular, rely on the development of such psychological qualities in students as holistic figurative perception, analytical thinking, ideas about the scientific basis of visual actions with various artistic materials, as well as creative imagination. At the same time, various possibilities of educational organizations are perceived by the author as tasks of teaching fine arts in different age groups, which determines the goals and objectives of education in the system of continuous art education. The author comes to the conclusion that art departments of pedagogical universities can become a methodological center that directs all career guidance work of educational institutions of the continuous art education system, supervising the content of programs that are taught not only in universities, but also in the system of additional art education, which will lead to continuity and structuring of the goals and objectives of training, and will significantly improve the quality of training in the modern system of continuous art education.

Key words: **career guidance activities, continuous art education system, content, psychological foundations of fine art activities**

The article is published as part of the fulfillment of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation at the expense of a subsidy from the federal budget for financial support of the fulfillment of the state assignment for the provision of public services (performance of works) on the topic "The resource of continuing art education of the "Additional Education – University" system in improving career guidance" (Supplementary agreement dated March 19, 2025 No. 073-03-2025-062/1)

***К.А. Кравченко**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАУЧНО ОБОСНОВАННОГО СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ РАЗНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ»

Статья посвящена важной проблеме содержательного наполнения профориентационной деятельности в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз», которая выражается в том, что при наличии выстроенной традиционной системы профориентационной деятельности в современных условиях она носит зачастую стихийный и поверхностный характер. В работе делается акцент на том, что в большинстве своем профориентационная деятельность в образовательных учреждениях имеет рекламный характер, и основным ее содержанием являются мероприятия, мало чем отличающиеся друг от друга. В статье особое внимание уделяется выявлению профориентационной направленности содержания обучения профессиональным дисциплинам в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз». Научное обоснование содержательного наполнения профориентационной деятельности с учетом разных возможностей образовательных организаций системы «дополнительное образование – вуз» базируется на специфических особенностях обучения профессиональным художественным дисциплинам, которые заключаются в психологической основе любых изобразительных действий, в частности, опираются на развитие у обучающихся таких психологических качеств, как целостное образное восприятие, аналитическое мышление, представления о научной основе изобразительных действий различными художественными материалами, а также творческое воображение. При этом различные возможности образовательных организаций воспринимаются автором как задачи обучения изобразительному искусству в разных возрастных группах, что определяет цели и задачи обучения в системе непрерывного художественного образования. Автор приходит к выводу о том, что художественные факультеты педагогических вузов могут стать методическим центром, направляющим всю профориентационную работу образовательных учреждений системы непрерывного художественного образования, курирующим содержание программ, по которым проходят обучение не только в вузах, но и в системе дополнительного художественного образования, что приведет к преемственности и структуризации целей и задач обучения и позволит существенно повысить качество обучения в современной системе непрерывного художественного образования.

Ключевые слова: **профориентационная деятельность, система непрерывного художественного образования, содержание, психологические основы изобразительной деятельности**

Статья опубликована в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ за счет субсидии из средств федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы» (дополнительное соглашение от 19 марта 2025 г. № 073-03-2025-062/1)

Проблема содержательного наполнения профориентационной деятельности в системе непрерывного художественного образования «Дополнительное образование – вуз» является актуальной и особо значимой, так как в современных образовательных организациях при наличии выстроенной традиционной системы профориентационной деятельности она носит зачастую стихийный характер. Это происходит в результате реформирования системы образования, которому подверглись все уровни непрерывного художественного образования, что повлекло за собой пересмотр подходов к выстраиванию непрерывной системы профориентации и ее содержанию.

Успешное решение проблем профессионального самоопределения молодежи, получающей образование в системе «Дополнительное образование – вуз», «может быть реализовано непосредственно в ходе профессиональной деятельности образовательных учреждений. В этом контексте профориентационная работа вузов приобретает особое значение и становится ключевым направлением их деятельности. Вуз выступает связующим звеном между организациями дополнительного художественного образования и работодателями, что позволяет ему структурировать содержание непрерывного художественного образования» [1, с. 376]. Благодаря этому Вуз может организовать работу с молодыми талантами, обеспечивая подготовку высококвалифицированных кадров для художественной сферы. В данном случае для вуза крайне важно научно подкрепить концептуальное содержание профориентационной работы, а также установить регулирующие механизмы разработки и внедрения систем управления профориентационной деятельностью, учитывая разнообразие возможностей образовательных учреждений системы «дополнительное образование – вуз».

Таким образом, необходимо выявить в образовательном процессе структурные компоненты, отвечающие за профессиональную подготовку обучающихся и их профессиональную ориентацию. Учитывая то, что вступительные испытания на художественных факультетах педагогических вузов включают в себя экзамен по живописи, который позволяет проверить у абитуриентов не только профессиональные изобразительные навыки, но и умения целенаправленно воспринимать натуру с целью создания целостного образного изображения, а также мыслить профессиональными категориями: композиционными, конструктивными, объемно-пространственными, колористическими, пространственно-образными, то и процесс, предваряющий поступление в вуз, является профориентационной деятельностью образовательных организаций системы дополнительного художественного образования. В свою очередь, содержание образовательного процесса в вузе также является профориентационной деятельностью, так как оно

направлено на подготовку к профессиональной педагогической и художественно-творческой деятельности будущих художников-педагогов.

В качестве цели исследования было определено теоретическое обоснование целостного, комплексного содержательного наполнения профориентационной деятельности, направленной на оказание помощи личности обучающихся в выборе будущей профессии в структуре образовательных организаций системы непрерывного художественного образования «Дополнительное образование – вуз», успешную профессионализацию обучающихся посредством профориентационного сопровождения процесса обучения молодежи специальным художественным дисциплинам.

Объект исследования – профориентационная деятельность в различных образовательных организациях системы непрерывного художественного образования «Дополнительное образование – вуз».

В качестве задач исследования также было определены следующие компоненты:

– выявление системных проблем в осуществлении профориентационной деятельности образовательных учреждений системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз»;

– определение теоретических основ совершенствования профориентационной работы в современных условиях функционирования системы образования;

- обеспечение научно обоснованного содержательного наполнения профориентационной деятельности с учетом разных возможностей образовательных организаций системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз»;

– разработка механизмов профориентационной работы в рамках осуществления образовательной деятельности учреждений системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз».

Научная новизна исследования заключается в обосновании содержания обучения специальным художественным дисциплинам как инструмента профориентационной деятельности в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз».

Теоретическая значимость исследования заключается в определении теоретических основ совершенствования профориентационной работы в современных условиях функционирования системы образования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения разработанных механизмов профориентационной работы в образовательных организациях системы непрерывного художественного образования «Дополнительное образование – вуз».

В процессе проведения исследования были использованы следующие методы:

– сбор данных о состоянии профориентационной деятельности в образовательных организациях системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз» позволил структурировать научные публикации по этой проблематике, составить базу данных и впоследствии провести анализ их содержания с целью выявления системных проблем;

– анализ существующих трудностей в осуществлении профориентационной работы образовательных учреждений повлек за собой определение теоретических основ совершенствования профориентационной работы в современных условиях функционирования системы образования и разработку механизмов профориентационной деятельности образовательных учреждений системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз».

Специфика функционирования системы непрерывного художественного образования тщательно изучена и проанализирована в научных трудах отечественных ученых [2; 3; 4]. Различные проблемы, возникшие в результате реформирования системы образования в целом и системы художественного и художественно-педагогического образования в России в частности подробно изучены в ряде научных трудов [5–8]. Так, Медведев Л.Г. выделяет многочисленные острые проблемы непрерывного художественного образования системы «дополнительное образование – вуз», «повлекшие за собой поверхностное «знакомство» обучающейся молодежи со спецификой выбранной профессии» [9, с. 185].

Ряд научных работ свидетельствует о значимой роли профориентационной деятельности в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз» [10; 11], а также многие научные труды посвящены анализу возникающих трудностей, связанных с выявлением и реализацией основных задач профориентационной работы [12].

В то же время концептуальный анализ литературы выявляет, что в основном профориентационная деятельность вузов сводится к «обеспечению систематического проведения информационных мероприятий по профориентации и содействия трудоустройству выпускников университета, повышению имиджа вуза и его специальностей» [13, с. 119], притом, что профориентационное содержание самой образовательной деятельности выпадает из внимания организаторов профориентационной работы.

Многие исследователи отмечают, что «действенными мотивами качества обучения являются именно профессиональные интересы, профессиональные склонности и идеалы» [14, с. 15], что доказывает необходимость интеграции профориентационной деятельности в содержание образовательного процесса системы непрерывного художественного образования на всех его уровнях, что позволит создать плавный переход от начального предпрофессионального к высшему профессиональному образованию, обеспечивая преемственность целей и задач обучения специальным художественным дисциплинам.

Современная профориентация в сфере художественного образования стоит перед сложной задачей: необходимо разработать и обосновать теоретически глубокую и всеобъемлющую систему поддержки обучающихся в выборе профессии на всех этапах непрерывного образования – от детских художественных школ и школ искусств до высших учебных заведений. Это особенно актуально в контексте значительных изменений, произошедших в системе образования в последние годы. Реформа затронула все уровни, начиная с начального предпрофессионального образования и заканчивая высшим художественным и художественно-педагогическим образованием. Изменения коснулись не только структуры образовательных программ, но и глубоко повлияли на содержание обучения по специальным художественным дисциплинам. В частности, система непрерывного художественного образования, охватывающая «дополнительное образование – вуз», требует переосмысления подхода к профориентации в свете сокращения контактных часов в высших учебных заведениях. Этот фактор критически важен, поскольку именно практическая работа и тесное взаимодействие с преподавателем играют ключевую роль в формировании творческой личности художника и педагога. Уменьшение времени непосредственного общения с наставником требует серьезной корректировки учебных планов и программ. Необходимо пересмотреть содержание специальных художественных дисциплин, акцентируя внимание на более эффективных методах обучения, которые компенсируют недостаток контактных часов.

Проблема заключается в том, что традиционные методы профориентации часто оказываются неэффективными в изменившихся условиях. Поэтому необходимо разработать инновационные подходы, основанные на системном анализе всех аспектов образовательного процесса. Это включает в себя изучение индивидуальных способностей и интересов обучающихся, анализ рынка труда в сфере искусства, разработку индивидуальных траекторий профессионального саморазвития, а также создание эффективных инструментов для профессионального самоопределения.

Системный подход предполагает комплексное рассмотрение всех факторов, влияющих на профессиональный выбор обучающихся. Необходимо учитывать не только их художественные способности, но и личностные качества, мотивацию, ценностные ориентации и жизненные планы.

Профориентационная работа должна быть интегрирована в образовательный процесс на всех его этапах, начиная с раннего возраста. Это позволит обучающимся постепенно формировать свое профессиональное самосознание и делать осознанный выбор будущей профессии. В рамках системного подхода важно также установить тесную связь между образовательными учреждениями и работодателями, чтобы обеспечить обучающимся доступ к актуальной информации о требованиях рынка труда и возможностях трудоустройства. Кроме того, необходимо разработать эффективные методы оценки результативности профориентационной деятельности, чтобы содействовать ее постоянному совершенствованию и адаптации к изменяющимся условиям.

Содержание учебного процесса по специальным художественным дисциплинам играет ключевую роль в профориентации обучающихся системы непрерывного художественного образования. Оно включает в себя различные компоненты, которые помогают погрузить обучающихся в специфику будущей профессиональной деятельности, развивать умения и навыки, формировать художественно-творческую потребность и правильные представления о закономерностях искусства.

Рассмотрим, каким образом содержание учебного процесса может быть использовано в качестве инструмента профориентации.

Предметное содержание специальных художественных дисциплин в системе непрерывного художественного образования само по себе является инструментом профориентации, так как процесс освоения начальных профессиональных изобразительных умений базируется на психологических процессах восприятия и осмыслении закономерностей построения изображаемых предметов и объектов, а это требует длительных регулярных упражнений по формированию образного восприятия, а также по последовательному освоению посильных изобразительных техник, позволяющих передать сформированное представление об эстетической оценке, композиционном решении и выразительных особенностях изображаемых предметов средствами изобразительного искусства. Специфика преподавания художественных дисциплин при грамотном методическом подходе погружает обучающихся в высокие эстетические предпочтения, активизирующие творческие начала в изобразительной деятельности. Этот тезис выводит на первый план при выполнении любого задания или упражнения процесс формирования замысла, то есть необходимо создать условия, при которых обучающийся привыкает к такому профессиональному подходу, продумывая сначала композиционное наполнение изобразительной плоскости, а затем реализуя пространственно-образный замысел посредством особенностей конкретного художественного материала.

Таким образом, осмысленность создания любого изображения является инструментом профориентации, вызывая либо интерес и потребность в изобра-

зительном процессе, либо его отторжение по причине необходимости прилагать определенные усилия для решения поставленных педагогом учебно-творческих задач, основанных на динамичном взаимодействии образных и аналитических начал, соответствующих возрастному периоду.

В новых образовательных условиях необходимо выстроить содержание фундаментальных художественных дисциплин (рисунок, живопись, композиция и других) в динамической последовательности – от начального предпрофессионального художественного образования (детские художественные школы, школы искусств) до профессионального художественно-педагогического образования, выводя на первый план в процессе обучения на всех уровнях понимание гармонии окружающего мира, поиск образных решений, соответствующих эстетическим требованиям обучающихся, в контексте посильного овладения изобразительными и выразительными возможностями различных художественных материалов. Это позволит впоследствии, в процессе вузовского обучения, несмотря на сокращение контактных часов по специальным художественным дисциплинам, выйти на высокий профессиональный уровень подготовки, активизируя самостоятельную учебно-творческую работу студентов, которая по сути своей имеет несомненную профориентационную направленность, так как эффективно может быть реализована только студентами, имеющими развитую художественно-творческую потребность, потребность в творческой самореализации.

Особую роль в профориентационной деятельности учреждений системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз» играют организационно-педагогические условия, отвечающие за создание благоприятной для овладения профессиональными умениями и навыками образовательной среды.

Главным условием здесь является налаженное взаимодействие образовательных учреждений посредством целого ряда форм: проведение педагогических практик, мастер-классов педагогами и студентами вузов для обучающихся системы дополнительного образования, творческих конкурсов для обучающихся на всех уровнях непрерывного художественного образования на базе профильных вузов. Так, педагогические практики позволяют наладить общение обучающихся детских художественных школ и школ искусств в рамках предметного содержания (о котором было сказано выше) преподаваемых студентами дисциплин, а также внеурочной деятельности обучающихся, что отвечает всем задачам профориентационной работы в системе дополнительного художественного образования. При этом для студентов педагогическая практика также является инструментом их профориентации как будущего педагога системы непрерывного художественного образования.

Мастер-классы, в отличие от формальных образовательных мероприятий, предлагают более непринужденную атмосферу для развития потенциала одаренных школьников и студентов. Они эффективно стимулируют стремление к профессиональному росту, особенно в области художественно-творческой и педагогической деятельности. Ключевое преимущество мастер-классов заключается в том, что в них участвуют, как правило, увлеченные изобразительным искусством молодые люди, что способствует более глубокому погружению в предмет и возрастанию внутренней мотивации.

В отличие от пассивного восприятия информации, мастер-классы предоставляют возможность активного участия, взаимодействия с опытными специалистами и коллегами, что способствует более эффективному выявлению и развитию индивидуальных талантов и способностей, способствуя к более осознанному выбору будущей профессии.

Выставки, конференции, творческие и научные олимпиады и конкурсы играют не менее важную роль в формировании профессионального пути учащихся. Они представляют собой не просто возможность продемонстрировать свои достижения и побороться за награды, но и являются неотъемлемой частью образовательного процесса, позволяющего тесно взаимодействовать учреждениям дополнительного художественного образования и высшим учебных заведениям.

Участие в подобных мероприятиях требует от школьников и студентов системного подхода к решению задач, планированию и организации творческой работы. Процесс подготовки к конкурсу или другому профориентационному мероприятию включает в себя целый комплекс этапов, требующих проявления различных профессиональных умений и навыков. Более того, подготовка к каждому такому мероприятию представляет собой профориентационный тренинг. Обсуждение специфики мероприятия, его целей и задач, анализ сильных и слабых сторон собственной работы – все это способствует более глубокому пониманию требований выбранной профессии. Практическая подготовка позволяет отработать необходимые умения и навыки, выявить пробелы в знаниях и направить дальнейшее обучение в нужное русло.

В целом система мероприятий, включающая мастер-классы, выставки, конференции, конкурсы, позволяет создать целостную систему профессиональной ориентации и подготовки будущих специалистов, учитывая индивидуальные возможности каждого учащегося. Организация таких мероприятий должна быть направлена не только на достижение конкретных результатов в виде побед и наград, но и на развитие творческого потенциала, критического мышления, способности к самостоятельной работе. Только в таком случае можно говорить о действительной эффективности системы дополнительного образования и ее влиянии на профессиональное самоопределение молодого поколения. При этом достижение успеха в рамках указанных мероприятий является мощным профориентационным фактором и стимулирует потребность обучающихся в профессиональном самообразовании и самореализации, заставляет задуматься о будущей траектории профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволило выявить системные проблемы в осуществлении профориентационной деятельности образовательных учреждений системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз», наличие которых потребовало определения теоретических основ совершенствования профориентационной работы в современных условиях функционирования системы образования.

Обеспечение научно обоснованного содержательного наполнения профориентационной деятельности с учетом разных возможностей образовательных организаций системы непрерывного художественного образования позволило разработать механизмы профориентационной работы в рамках осуществления образовательной деятельности учреждений системы «дополнительное образование – вуз».

Профессорско-преподавательский состав художественных факультетов педагогических вузов обладает значительным опытом и знаниями, что делает их идеальными кандидатами для руководства профориентационной работой в сфере непрерывного художественного образования. Их задача – подготовка будущих художников-педагогов, а сам процесс обучения специальным художественным дисциплинам служит инструментом профессиональной ориентации обучающихся. Поэтому эти факультеты могли бы стать региональными центрами профориентации, координируя содержание программ по учебным дисциплинам и профессиональному самоопределению обучающихся на разных этапах обучения – от дополнительного художественного образования до университета.

Библиографический список

1. Хижная А.В., Макарова Н.В., Сидоров А.Н. Моделирование управления профориентационной деятельностью в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2: 376–379.
2. Медведев Л.Г., Шаров А.С. Художественное познание в подготовке к профессиональной изобразительной деятельности. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2019; № 1 (22): 115–117.
3. Сухарева А.П., Сухарев А.И. Профессиональная компетентность педагога системы дополнительного образования художественно-эстетической направленности. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6: 895.
4. Сухарев А.И., Сухарева А.П., Криса В.Б. Интеграция как средство реализации системы непрерывного художественного образования. *Омский научный вестник*. 2010; № 3 (88): 247–250.
5. Кравченко К.А., Сердюкова Н.С. Некоторые аспекты организации современного процесса обучения на художественных факультетах педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 73–75.
6. Кравченко К.А., Шаляпин О.В. Выпускная квалификационная работа в современной системе высшего художественно-педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 71–73.
7. Медведев Л.Г., Кравченко К.А. Академический рисунок в современной системе непрерывного художественного образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; Т. 18, № 3 (55): 333–339.
8. Медведев Л.Г., Ломов С.П К проблеме современного академического художественного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 219–222.
9. Медведев Л.Г. Проблема художественного образования на современном этапе. *Горизонты образования*: материалы III Международной научно-практической конференции. Омск, 2022: 184–186.
10. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А., Якимов И.А. Специфика профориентационной работы в области искусства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-3: 96–99.
11. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Теоретические и практические аспекты профориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4: 5–9.
12. Курбатова А.С., Рубцова Н.В., Калачев Е.Ю. Проблемы и перспективы профориентационной работы в современных условиях. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 119–122.
13. Панина Т.С., Журавлева О.В. Совершенствование профориентационной работы в организациях профессионального образования. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2014; № 29-1: 116–123.
14. Афанасьев В.В., Куницына С.М., Нечаев М.П., Фролова С.Л. Система профориентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019; № 1: 6–16.

References

1. Hizhnaya A.V., Makarova N.V., Sidorov A.N. Modelirovanie upravleniya proforientacionnoj deyatel'nost'yu v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2: 376-379.
2. Medvedev L.G., Sharov A.S. Hudozhestvennoe poznanie v podgotovke k professional'noj izobrazitel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 1 (22): 115-117.
3. Suhareva A.P., Suharev A.I. Professional'naya kompetentnost' pedagoga sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya hudozhestvenno-`esteticheskoj napravlennosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6: 895.
4. Suharev A.I., Suhareva A.P., Krisa V.B. Integraciya kak sredstvo realizacii sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 3 (88): 247-250.
5. Kravchenko K.A., Serdyukova N.S. Nekotorye aspekty organizacii sovremennogo processa obucheniya na hudozhestvennyh fakul'tetah pedagogicheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 73-75.
6. Kravchenko K.A., Shalyapin O.V. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota v sovremennoj sisteme vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 71-73.
7. Medvedev L.G., Kravchenko K.A. Akademicheskij risunok v sovremennoj sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; Т. 18, № 3 (55): 333-339.
8. Medvedev L.G., Lomov S.P K probleme sovremennogo akademicheskogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 219-222.
9. Medvedev L.G. Problema hudozhestvennogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Gorizonty obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2022: 184-186.
10. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A., Yakimov I.A. Specifika proforientacionnoj raboty v oblasti iskusstva <https://elibrary.ru/item.asp?id=48308353>. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-3: 96-99.
11. Muhametzyanova F.Sh., Shajhutdinova G.A. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty proforientacii uchaschejsya molodezhi v usloviyah nauchno-obrazovatel'nogo klastera. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4: 5-9.
12. Kurbatova A.S., Rubcova N.V., Kalachev E.Yu. Problemy i perspektivy proforientacionnoj raboty v sovremennyh usloviyah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 119-122.
13. Panina T.S., Zhuravleva O.V. Sovershenstvovanie proforientacionnoj raboty v organizaciyah professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 29-1: 116-123.
14. Afanas'ev V.V., Kunicyna S.M., Nechaev M.P., Frolova S.L. Sistema proforientacii: problemy, tendencii, opyt realizacii i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2019; № 1: 6-16.

Статья поступила в редакцию 21.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-224-227

Serdyukova N.S., *teaching assistant, Department of Fine Arts, Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: serdyukovan-2016@mail.ru*

ON THE ISSUE OF SYSTEMATIZING CAREER GUIDANCE WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITHIN THE "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY" SYSTEM. Modern requirements for professional training necessitate the integration of career guidance activities into the overall educational process. Career guidance efforts contribute to the development of career planning skills and prepare students for admission to higher education institutions. This study is aimed at examining the factors influencing the effectiveness and challenges of career guidance within the "Additional Education – University" system, with a focus on the specifics of art education. The obtained results underscore the need for establishing an integrated career guidance system that ensures continuity between additional education and higher education institutions. The developed set of recommendations will optimize the interaction among educational institutions at various levels with the modern labor market and enhance the effectiveness of training future specialists.

Key words: **additional education, career guidance, higher education institutions, art education, methodological recommendations**

The article is published as part of the fulfillment of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation at the expense of a subsidy from the federal budget for financial support of the fulfillment of the state assignment for the provision of public services (performance of works) on the topic "The resource of continuing art education of the "Additional Education – University" system in improving career guidance" (Supplementary agreement dated March 19, 2025 No. 073-03-2025-062/1)

Н.С. Сердюкова, *асс., Институт искусств ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: serdyukovan-2016@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ»

Современные требования к профессиональной подготовке обусловливают необходимость интеграции профориентационных мероприятий в общий образовательный процесс. Профориентационная работа способствуют формированию навыков карьерного планирования и подготовке обучающихся к поступлению в высшие учебные заведения. Данное исследование направлено на рассмотрение факторов эффективности и проблем профориентационной работы в рамках системы «Дополнительное образование – вуз» с акцентом на особенности художественного образования. Полученные результаты подчеркивают необходимость создания интегрированной системы профориентации, обеспечивающей преемственность между дополнительным образованием и высшими учебными заведениями. Разработанный комплекс рекомендаций позволит оптимизировать взаимодействие образовательных учреждений различных уровней с современным рынком труда и повысить эффективность подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: **дополнительное образование, профориентационная работа, высшие учебные заведения, художественное образование, методические рекомендации**

Статья опубликована в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ за счет субсидии из средств федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы» (дополнительное соглашение от 19 марта 2025 г. № 073-03-2025-062/1)

Актуальность исследования обусловлена потребностью достижения высоких показателей в подготовке профессионалов, включая специалистов художественных направлений, в условиях современной действительности. В условиях динамично изменяющихся потребностей рынка труда возрастает необходимость в систематизации профориентационной работы, которая обеспечивала бы преемственность между дополнительным художественным образованием и высшей школой. Система «Дополнительное образование – вуз» представляет собой эффективный инструмент для раннего выявления одаренных детей, их профессионального самоопределения и подготовки к поступлению в высшие учебные заведения. Однако на текущий момент профориентационная работа в рамках этой системы часто носит фрагментарный и беспорядочный характер, что связано с отсутствием целостного подхода, а также недостаточной адаптацией к специфике художественного образования. Это приводит к ситуации, когда многие абитуриенты художественных вузов оказываются не готовыми к требованиям высшего образования, а их выбор профессии часто не является осознанным.

Объектом исследования является система профориентационной работы в рамках взаимодействия дополнительного образования и высших учебных заведений.

Предметом исследования выступают факторы эффективности, проблемы и особенности организации профориентационной работы в системе «Дополнительное образование – вуз».

Цель данного исследования состоит в комплексном анализе профориентационной работы в системе «Дополнительное образование – вуз» в контексте художественного образования.

В задачи исследования входят изучение нормативно-правовой базы, анализ действующих профориентационных проектов и программ, выявление факторов эффективности и ключевых проблем, с которыми сталкиваются учреждения дополнительного и высшего художественного образования при организации профориентационной деятельности, и раскрытие возможности непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы. Исследование потенциала системы непрерывного художественного образования («Дополнительное образование – вуз») обусловлено актуальными требованиями современной образовательной политики, ориентированной на синтез преемственности и инновационности в подготовке профессиональных кадров творческих специальностей. Это предполагает анализ функциональной роли непрерывного художественного образования как инструмента профориентации и выявление взаимосвязи между последовательными этапами образовательной траектории и профессиональным самоопределением.

Теоретическая значимость состоит в том, что полученные данные послужат основой для разработки комплекса рекомендаций по созданию единой системы профориентации, обеспечивающей преемственность между дополнительным образованием и высшими учебными заведениями. Результаты исследования также способствуют формулированию дальнейших научных изысканий в данной области.

Практическая значимость видится в том, что разработанные методические рекомендации по профориентационной работе могут быть использованы для создания единой системы профориентационных мероприятий в рамках системы «Дополнительное образование – вуз».

Методология исследования основана на комплексном подходе, включающем анализ нормативно-правовой базы [1; 2; 3], изучение существующих профориентационных проектов и инициатив, обзор научных публикаций и исследований, посвященных проблемам профориентации и непрерывного художественного образования [4–14], исследование практик профориентационной работы в дополнительном образовании [12–21].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) закреплены нормативные положения, предусматривающие организацию профессиональной ориентации как неотъемлемой составляющей образовательного процесса [1]. В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года определены цели и задачи дополнительного образования, направленные на раннее вовлечение обучающихся в программы профориентации. Данные программы ориентированы на ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку процесса профессионального самоопределения, а также формирование навыков карьерного планирования посредством использования инструментов профессиональных проб и стажировок в организациях реального сектора экономики. Дополнительно концепция предусматривает обеспечение взаимодействия с наставниками из научных организаций, высших учебных заведений и профессиональных образовательных учреждений, что способствует вовлечению детей в научную деятельность [2].

В настоящее время в области профориентационной деятельности образовательных учреждений реализуется ряд проектов, направленных на выстраивание единой модели профориентации школьников – «Профминимума», разработанной Министерством просвещения Российской Федерации, которая реализуется с 1 сентября 2023 года [3]. К таким проектам относятся следующие: «Билет в будущее», «Шоу профессий», «Профи-дебют», «ПроеКТОриЯ», интернет-портал «Лифт в будущее», «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)», тематические смены «Профильные техноотряды» во всероссийских детских центрах, федеральная сеть детских технопарков «Кванториум» и многое другое. Эти инициативы представляют собой практическое воплощение стратегий профориентационной работы, реализуемых, как правило, через общеобразовательные школы и способствующих интеграции образовательного процесса с потребностями современного рынка труда и развитию потенциала обучающихся.

Детские школы искусств и художественные школы также реализуют разнообразные профориентационные проекты, направленные на содействие учащимся в определении их творческих интересов и профессиональных предрасположенностей в области искусства. Однако в настоящее время наблюдается дефицит унифицированной системы профориентации, поскольку подходы к организации профориентационной работы в различных образовательных учреждениях остаются фрагментарными и нескоординированными. Отсутствует единая методологическая база, объединяющая семью, школы, колледжи и вузы.

В системе дополнительного художественного образования эффективная профориентационная работа базируется на ряде ключевых факторов, объединяющих различные методические и организационные подходы. Во-первых, проведение дней профориентации и открытых уроков обеспечивает платформу для мастер-классов, встреч с профессиональными художниками и выпускниками, уже успешно работающими в индустрии [19, с. 197]. Такие мероприятия способствуют демонстрации современных тенденций в искусстве, углубленному обсуждению особенностей профессии и возможностей поступления в профильные высшие учебные заведения. Во-вторых, организация экскурсий и посещений выставок играет важную роль в расширении представлений учащихся о художественной деятельности, позволяя им ознакомиться с творчеством региональных мастеров и увидеть, как реализуются творческие идеи в профессиональном пространстве [18, с. 70–71]. В-третьих, творческие конкурсы и выставки способствуют развитию творческих навыков и формированию представлений о реальных профессиональных стандартах за счет получения экспертной обратной связи и самодиагностики уровня мастерства [6, с. 186; 16; 23, с. 36]. Дополнительно программы наставничества и сотрудничество с вузами интегрируют теоретическую и практическую подготовку, обеспечивая доступ к знаниям о карьерных траекториях и современным требованиям рынка труда [21; 23; 24, с. 467].

Как отмечено выше, детские художественные школы и школы искусств представляют собой важные, но не единственные элементы профориентационного процесса, способствующие формированию профессиональных ориентиров подрастающего поколения. Высшие учебные заведения также играют значительную роль в этой системе, что обусловливает необходимость формирования интегрированной модели «Дополнительное образование – вуз». Данная модель представляет собой комплексный подход, предусматривающий налаживание взаимодействия между учащимися, образовательными учреждениями, родителями, педагогами и потенциальными работодателями, что обеспечивает преемственность и эффективность профориентационных мероприятий.

Однако анализ Глазковой Н.А. по реализации профориентационной деятельности в вузах выявляет ряд проблем. Во-первых, отсутствует четкая и систематизированная структура профориентационной работы, что связано с недостаточно сформированной профессиональной компетенцией педагогов, препятствующей качественному проведению профориентационных мероприятий. Во-вторых, деятельность высших учебных заведений в этой сфере зачастую направлена преимущественно на привлечение абитуриентов, а не на всестороннее развитие профессиональных ориентиров учащихся. Кроме того, наблюдается недостаточная интеграция с работодателями и ограниченное количество учебных часов, выделяемых на практические занятия в рамках профориентационных программ [4, с. 268–269]. Также следует заметить, что на сегодняшний день отсутствует единая методологическая база профориентационной работы, которая бы описывала системные механизмы мониторинга, оценки эффективности профориентационных мероприятий и обратной связи, что позволяет корректировать и оптимизировать процесс профориентации в соответствии с современными вызовами. Решение проблем Глазкова Н.А. видит в создании профориентационного отряда, который будет состоять из студентов под руководством квалифицированного специалиста в области профориентации [4, с. 269]. Основная цель данного отряда – повышение эффективности профориентационной деятельности, осуществляемой в рамках образовательных учреждений.

Одной из ключевых проблем профориентационной работы в системе «Дополнительное образование – вуз» является нестабильность партнерства с работодателями, выражающаяся в трудностях формирования модели «Дополнительное образование – вуз – работодатель». Эта модель предполагает активное взаимодействие с потенциальными работодателями, однако на практике устойчивость такого сотрудничества остается недостаточно обеспеченной. Дальнейшее исследование данной проблемы должно быть направлено на выявление факторов, влияющих на эффективность партнерства, и разработку механизмов для его стабилизации в рамках интегрированной системы профориентации.

В целях повышения эффективности профориентационной работы в системе «Дополнительное образование – вуз» предлагаются следующие методические рекомендации, обеспечивающие преемственность между уровнями образования и учитывающие специфику художественного направления.

Первое – систематизация методической базы. Необходимо создать единый нормативно-методический комплекс, который объединял бы все уровни профориентационной работы. Второе – интеграция профориентационных мероприятий**.** Рекомендуется составление регулярно проводимых карьерных дней, открытых уроков, мастер-классов, творческих конкурсов, выставок и экскурсий, направленных на ознакомление обучающихся с современными тенденциями в искусстве, особенностями профессии и возможностями поступления в профильные образовательные учреждения. Третье – развитие партнерства с работодателями. Важным элементом является формирование устойчивой модели «Дополнительное образование – вуз – работодатель», предусматривающей активное сотрудничество с представителями индустрии посредством организации стажировок, программ наставничества и совместных проектов, что позволит адаптировать образовательные программы к требованиям современного рынка художественного труда. Четвертое – мониторинг и оценка эффективности. Рекомендуется разработать механизмы системного мониторинга и оценки эффективности профориентационных мероприятий, включая регулярный сбор обратной связи от участников, что позволит своевременно корректировать образовательные программы и методики в соответствии с актуальными потребностями рынка труда. Золотарева Д.А. выделяет следующие критерии эффективной профориентационной работы в организациях дополнительного образования: учащийся хорошо и подробно знает о сущности профессии, требованиях к ней, ее роли и ме-

сте в обществе и мире; учащийся проявляет активность в своей специальности, зачастую по собственной инициативе участвует в конкурсах и концертах, самостоятельно ищет дополнительную информацию о выдающихся деятелях искусства и музыкантах; готов к профессиональному выбору, осознает свой будущий путь музыканта; понимает и адекватно оценивает свои способности, способы их реализации в организациях среднего профессионального и высшего образования [15, с. 37]. Таким образом, представленные критерии, выявленные на примере музыкального образования, обладают универсальным характером и могут быть адаптированы к системе художественного образования, способствуя формированию у учащихся глубокого понимания сущности профессии и осознанного выбора профессионального пути. Пятое, интеграция современных технологий. Использование цифровых платформ, онлайн-тестирования, консультационных сервисов и видео о профессиях позволит повысить доступность и оперативность профориентационных мероприятий, а также обеспечить гибкость в организации взаимодействия между участниками процесса.

Реализация данных рекомендаций позволит создать целостную систему профориентации, способствующую эффективной подготовке будущих специалистов, формированию осознанного профессионального самоопределения и укреплению связи между дополнительным образованием и высшими учебными заведениями.

В заключение можно отметить, что современная действительность требует высокого уровня профессиональной подготовки, особенно в сфере художественного образования. Система «Дополнительное образование – вуз» представляет собой перспективную систему, способствующую раннему выявлению талантливых детей, их профессиональному самоопределению и подготовке к поступлению в высшие учебные заведения. Однако текущая практика профориентационной работы характеризуется фрагментарностью и отсутствием единой методологической базы, что приводит к недостаточной подготовленности абитуриентов и неосознанному выбору профессии. Реализация предложенных методических рекомендаций позволит создать целостную и устойчивую систему профориентации, способствующую формированию у обучающихся осознанного профессионального самоопределения и успешной адаптации к требованиям современного рынка труда, что является залогом результативной подготовки будущих специалистов в области искусства.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Законы: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. Новосибирск: Норматика, 2015.
2. *Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р*. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 N 678-р. Москва, 2022.
3. *О внедрении Единой модели профессиональной ориентации*. Письмо от 01.06.2023 N АБ-2324/05. Москва, 2023.
4. Глазкова Н.А. Проблемы профориентационной работы в системе непрерывного образования. *Педагогика и психология современного образования: теория и практика*: материалы научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016: 265–269.
5. Гаврилова А.О. Творческое саморазвитие личности в системе непрерывного художественного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2021; № 2 (47): 77–88.
6. Захаров С.Н. Проблемы непрерывного художественного образования на современном этапе. *Художественно-графический факультет: история и современность*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летнему юбилею художественно-графического факультета Орловского университета. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020: 182–188.
7. Кравченко К.А., Сердюкова Н.С. Некоторые аспекты организации современного процесса обучения на художественных факультетах педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 73–75.
8. Кучеревская М.О., Шаляпин О.В. Принцип преемственности в непрерывном художественном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2020; № 3: 47–54.
9. Медведев Л.Г. Об интеграции разноуровневого художественного образования. *Профессионально-художественное образование: история, теория, практика*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета искусств Омского государственного педагогического университета. Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2010: 5–9.
10. Медведев Л.Г., Ломов С.П. К проблеме современного академического художественного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 219–222.
11. Медведев Л.Г., Шаляпин О.В. О концепции развития непрерывного профессионального художественного образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2012; № 3 (6): 75–82.
12. Медведев Л.Г., Кравченко К.А. Академический рисунок в современной системе непрерывного художественного образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; Т. 18, № 3 (55).
13. Сухарев А.И., Сухарева А.П., Криса В.Б. Интеграция как средство реализации системы непрерывного художественного образования. *Омский научный вестник*. 2010; № 3 (88): 247–250.
14. Сухарев А.И., Сухарева А.П., Криса В.Б. Интеграция как средство реализации системы непрерывного художественного образования. *Омский научный вестник*. 2010; № 3 (88): 247–250.
15. Золотарева Д.А. Организация профориентационной работы в системе дополнительного образования. *Культура, наука и искусство – современные векторы развития вуза культуры:* материалы V Международной научно-практической конференции. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2021: 35–38.
16. Галкина М.В. Организация детских выставок, конкурсов и фестивалей рисунка как консолидирующий фактор системы непрерывного художественного образования Московской области. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2017; № 4: 92–97.
17. Смирнова Ж.В., Копица В.Н., Перевозчикова Н.Г. Профориентационная работа в системе дополнительного образования: перспективы развития. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-2: 366–369.
18. Соколова Е.О. Профориентационная работа как форма взаимодействия с выпускниками учреждений образования. *Искусство и культура*. 2024; № 2 (54): 67–71.
19. Меркулова Н.И., Иванова Е.Д. Профориентация в художественном образовании. *Искусство и дизайн в контексте развития современного гуманитарного образования*: сборник научных статей факультета ИЗО и НР. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Эдитус», 2024: 195–198.
20. Кувшинкова И.А. Профориентационная работа в системе дополнительного образования детей. *Современное образование: наука и практика*. 2024; № 1 (22): 72–78.
21. Каюмова Е.А. Профориентация и профессиональное самоопределение как вектор социального партнерства в системе «вуз – учреждение дополнительного образования детей». *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 2 (19): 116–120.
22. Кузнецова М.В. Профориентационная работа в учреждении дополнительного образования детей. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2015; Т. 27: 41–45.
23. Хрипунова Е.В. Подготовка обучающихся к выбору профессии архитектора. *Архитектура. Строительство. Образование*. 2023; № 1 (20): 33–38.
24. Шапиева А.В., Русанова А.А., Лаврикова В.Н., Филиппова Е.В. Профориентационная работа в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности у студентов (на материалах Забайкальского государственного университета). *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2021; Т. 6, № 4 (22): 463–471.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Zakony: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda: odobren Sovetom Federacii 26 dekabrya 2012 goda]. Novosibirsk: Normatika, 2015.
2. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i priznanii utrativshim silu Rasporyazheniya Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 N 1726-r*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.03.2022 N 678-r. Moskva, 2022.
3. *O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii*. Pis'mo ot 01.06.2023 N AB-2324/05. Moskva, 2023.
4. Glazkova N.A. Problemy proforientacionnoj raboty v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2016: 265-269.
5. Gavrilova A.O. Tvorcheskoe samorazvitie lichnosti v sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2021; № 2 (47): 77-88.
6. Zaharov S.N. Problemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Hudozhestvenno-graficheskij fakul'tet: istoriya i sovremennost'*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letnemu yubileyu hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta Orlovskogo universiteta. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva, 2020: 182-188.
7. Kravchenko K.A., Serdyukova N.S. Nekotorye aspekty organizacii sovremennogo processa obucheniya na hudozhestvennyh fakul'tetah pedagogicheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 73-75.
8. Kucherevskaya M.O., Shalyapin O.V. Princip preemstvennosti v nepreryvnom hudozhestvennom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3: 47-54.
9. Medvedev L.G. Ob integracii raznourovnevogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Professional'no-hudozhestvennoe obrazovanie: istoriya, teoriya, praktika*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 50-letiyu fakul'teta iskusstv Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Omsk: FGBOU VPO "Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet", 2010: 5-9.
10. Medvedev L.G., Lomov S.P. K probleme sovremennogo akademicheskogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 219-222.

11. Medvedev L.G., Shalyapin O.V. O koncepcii razvitiya nepreryvnogo professional'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2012; № 3 (6): 75-82.
12. Medvedev L.G., Kravchenko K.A. Akademicheskij risunok v sovremennoj sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 18, № 3 (55).
13. Suharev A.I., Suhareva A.P., Krisa V.B. Integraciya kak sredstvo realizacii sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 3 (88): 247-250.
14. Suharev A.I., Suhareva A.P., Krisa V.B. Integraciya kak sredstvo realizacii sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 3 (88): 247-250.
15. Zolotareva D.A. Organizaciya proforientacionnoj raboty v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Kul'tura, nauka i iskusstvo – sovremennye vektory razvitiya vuza kul'tury:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2021: 35-38.
16. Galkina M.V. Organizaciya detskih vystavok, konkursov i festivalej risunka kak konsolidiruyuschij faktor sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya Moskovskoj oblasti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2017; № 4: 92-97.
17. Smirnova Zh.V., Kopica V.N., Perevozchikova N.G. Proforientacionnaya rabota v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-2: 366-369.
18. Sokolova E.O. Proforientacionnaya rabota kak forma vzaimodejstviya s vypusknikami uchrezhdenij obrazovaniya. *Iskusstvo i kul'tura*. 2024; № 2 (54): 67-71.
19. Merkulova N.I., Ivanova E.D. Proforientaciya v hudozhestvennom obrazovanii. *Iskusstvo i dizajn v kontekste razvitiya sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej fakul'teta IZO i NR. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «`Editus», 2024: 195-198.
20. Kuvshinkova I.A. Proforientacionnaya rabota v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Sovremennoe obrazovanie: nauka i praktika*. 2024; № 1 (22): 72-78.
21. Kayumova E.A. Proforientaciya i professional'noe samoopredelenie kak vektor social'nogo partnerstva v sisteme «vuz – uchrezhdenie dopolnitel'nogo obrazovaniya detej». *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 2 (19): 116-120.
22. Kuznecova M.V. Proforientacionnaya rabota v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; T. 27: 41-45.
23. Hripunova E.V. Podgotovka obuchayuschihsya k vyboru professii arhitektora. *Arhitektura. Stroitel'stvo. Obrazovanie*. 2023; № 1 (20): 33-38.
24. Shapieva A.V., Rusanova A.A., Lavrikova V.N., Filippova E.V. Proforientacionnaya rabota v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj identichnosti u studentov (na materialah Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Politicheskie, sociologicheskie i `ekonomicheskie nauki. 2021; T. 6, № 4 (22): 463-471.

Статья поступила в редакцию 24.04.25

УДК 37.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-227-230

***Tashcheva N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Decorative and Applied Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: net1963@yandex.ru*
***Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*

DESIGN OF THE CONTENT OF ART EDUCATION IN THE SYSTEM "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY". The article outlines some problems and contradictions of designing programs for contemporary continuous art education, which, under the influence of modernization and reform, in pursuit of innovation, often lose the fundamental principles of teaching fine art in their content, abandoning the experience accumulated over centuries and replacing it with simplified, sometimes superficial methods. The authors call the aim of the study to be the definition of the structure and content of continuous art education, which implies the integration of technical-analytical and emotional-figurative tasks in the process of teaching special art disciplines, which is aimed at implementing continuity in the system "additional education – university." In the course of the study, the following tasks were formulated: identifying contradictions in methodological approaches to teaching special art disciplines in the system of continuous art education "additional education – university;" identifying the main goal in designing the content of training programs for special art disciplines from the point of view of continuity of goals and objectives. In the course of studying the programs, as well as the actual state of teaching special artistic disciplines in the system of "additional education – university," conclusions are made that the process of modernization and reform of education has affected the system of continuous art education, which often leads to the denial of the legacy of the academic school of teaching special artistic disciplines, and also introduces confusion into the continuity of the goals and objectives of education. Departure from the interaction of technical-analytical and emotional-figurative tasks in the learning process, a one-sided understanding of the goals and objectives of education, when priority is given to studying only the technique of depiction or the search for figurative solutions instead of comprehending the basics of visual literacy, means the loss of key elements in the process of forming a creative personality capable of self-expression and a deep understanding of art.

Key words: **art education, continuous art education system, additional education, technical and analytical tasks, emotional and figurative tasks**

The article is published as part of the fulfillment of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation at the expense of a subsidy from the federal budget for financial support of the fulfillment of the state assignment for the provision of public services (performance of works) on the topic "The resource of continuing art education of the "Additional Education – University" system in improving career guidance" (Supplementary agreement dated March 19, 2025 No. 073-03-2025-062/1)

***Н.Е. Тащёва**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: net1963@yandex.ru*
***К.А. Кравченко**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ»

В статье обозначены проблемы и противоречия проектирования программ современного непрерывного художественного образования, которые под влиянием модернизации и реформирования в погоне за инновациями зачастую теряют в своем содержании фундаментальные принципы обучения изобразительному искусству, отказываясь от накопленного веками опыта и заменяя его упрощенными, порой поверхностными методиками.

Целью исследования авторы называют определение структуры и содержания непрерывного художественного образования, подразумевающего интеграцию технико-аналитических и эмоционально-образных задач в процессе обучения специальным художественным дисциплинам, которая нацелена на осуществление преемственности в системе «дополнительное образование – вуз». В ходе исследования были сформулированы следующие задачи: выявление противоречий в методических подходах к обучению специальным художественным дисциплинам в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз»; выявление основной цели при проектировании содержания программ обучения специальным художественным дисциплинам с точки зрения преемственности целей и задач. В ходе исследования программ, а также реального состояния обучения специальным художественным дисциплинам в системе «дополнительное образование – вуз» были сделаны выводы о том, что процесс модернизации и реформирования образования повлиял на систему непрерывного художественного образования, что зачастую приводит к отрицанию наследия академической школы преподавания специальных художественных дисциплин, а также вносит путаницу в преемственность целей и задач обучения. Уход от взаимодействия технико-аналитических и эмоционально-образных задач в процессе обучения, однобокое понимание целей и задач обучения, когда отдается приоритет изучению только техники изображения или поиску образных решений взамен постижения основ изобразительной грамоты, означает утрату ключевых элементов в процессе формирования творческой личности, способной к самовыражению и глубокому пониманию искусства.

Ключевые слова: **художественное образование, система непрерывного художественного образования, дополнительное образование, технико-аналитические задачи, эмоционально-образные задачи**

Статья опубликована в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ за счет субсидии из средств федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы» (дополнительное соглашение от 19 марта 2025 г. № 073-03-2025-062/1)

Современная система непрерывного художественного образования под влиянием реформирования приобрела характер хаотичности и нарушения преемственности целей и задач обучения специальным художественным дисциплинам. «Модернизация в непрерывном художественном образовании приводит к отрицанию и забвению многих положительных моментов академической школы» [1, с. 30].

Активное внедрение новых технологий, общий спад художественной культуры, а также одновременная потеря ценностей приводят к существенному искажению понимания истинной красоты и художественного мастерства в среде подрастающего поколения.

Актуальность исследования проблемы проектирования содержания непрерывного художественного образования определяется тем, что в погоне за инновациями современная художественная школа зачастую пренебрегает фундаментальными принципами обучения изобразительному искусству, отказываясь от накопленного веками опыта и заменяя его упрощенными, порой поверхностными методиками. Кроме этого, многие педагоги попустительствуют, когда обучающиеся скатываются к рисованию по фотографии, использованию нейросети для выполнения учебных работ, к демонстрации эклектики, пошлости, дурного вкуса, называя это творческой работой.

В таких условиях централизованное проектирование содержания художественного образования в системе «дополнительное образование – вуз» является единственным инструментом, позволяющим выстроить преемственность целей и задач обучения специальным художественным дисциплинам, четко распределяя технико-аналитические и эмоционально-образные задачи в процессе обучения учащихся разных возрастных групп.

Целью исследования явилось определение структуры и содержания непрерывного художественного образования, подразумевающего интеграцию технико-аналитических и эмоционально-образных задач в процессе обучения специальным художественным дисциплинам, которая нацелена на осуществление преемственности в системе «дополнительное образование – вуз».

Объектом исследования является изучение преемственности как ключевого фактора в проектировании программ непрерывного художественного образования, охватывающих взаимодействие системы дополнительного образования и высшего учебного заведения. Центральная тема здесь – это выявление и описание механизмов обеспечения плавного перехода обучающихся от дополнительного художественного образования к высшему профессиональному образованию в области искусства.

В ходе исследования были сформулированы следующие задачи:

– выявление противоречий в методических подходах к обучению специальным художественным дисциплинам в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз»;

– раскрытие основной цели при проектировании содержания программ обучения специальным художественным дисциплинам с точки зрения преемственности целей и задач.

Научная новизна исследования заключается в глубоком анализе специфики непрерывного художественного образования, что позволило определить и систематизировать ключевые цели и задачи обучения специальным художественным дисциплинам на протяжении всего образовательного пути – от системы дополнительного образования до вуза. Впервые была проведена детальная разработка модели преемственности, учитывающей не только формальные требования программ, но и глубинные аспекты художественного развития личности. Это включает в себя и особое внимание к соответствию методических подходов, уровню сложности учебного материала и формированию необходимых компетенций на каждом этапе обучения. В исследовании не просто констатируется факт наличия или отсутствия преемственности, а предлагается конкретный механизм ее обеспечения, основанный на анализе образовательных траекторий обучающихся.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке фундаментального подхода, ориентированного на гармоничное развитие творческого потенциала личности, обеспечивающего плавный переход от начального освоения художественных навыков к более сложному и глубокому их пониманию на уровне высшего образования. Исследование включает предложение обоснованной концепции интеграции технико-аналитических и эмоционально-образных задач в обучение специальным художественным дисциплинам, которая позволит эффективно комбинировать рациональный анализ художественного процесса с развитием чувства красоты и эмоционального восприятия окружающего мира и искусства молодым поколением художников.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для проектирования структурно-содержательных аспектов непрерывного художественного образования. Результаты исследования представляют собой конкретные рекомендации по разработке учебных программ, методических материалов и образовательных технологий, направленных на реализацию и внедрение модели преемственности в современный образовательный процесс. Это позволит повысить эффективность обучения, сократить время адаптации выпускников системы дополнительного образования к условиям постижения сути изобразительного искусства в профильном вузе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

– анализ противоречий в содержании программ обучения специальным художественным дисциплинам в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз»;

– проведение и анализ результатов педагогического эксперимента в рамках различных учебных (занятия с обучающимися системы дополнительного художественного образования, с обучающимися подготовительных курсов вузов, со студентами художественных факультетов педагогических вузов) и профориентационных мероприятий (олимпиады, конкурсы, выставки и так далее), проводимых с обучающимися различных возрастных групп в системе «дополнительное образование – вуз».

Проблемы художественного образования на современном этапе тщательно изучены и проанализированы в научных трудах [2–5]. В частности, Медведев Л.Г. и Ломов С.П. в своих научных публикациях утверждают, что «современные «инновации», внедрившиеся в область художественного образования и формирующие на сегодняшний день образ молодого профессионала в этой сфере, нацелены исключительным образом на экономию затрат, связанных с обучением молодого художника. Так, актуальные на сегодняшний день государственные образовательные стандарты предусматривают чрезвычайно малый объём учебного времени, отводимого на профессиональные академические занятия. Не лучшим образом на формировании индивидуального стиля молодого художника сказывается упразднение норм, регламентирующих количество обучаемых в учебной группе» [3, с. 220].

Ряд научных работ рассматривают специфику обучения специальным художественным дисциплинам в системе непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз», в том числе проводится анализ трудностей их преподавания, возникающих в процессе модернизации и реформирования образования [6; 7]. В этих работах поставлена важная проблема определения преемственности технико-аналитических и эмоционально-образных задач обучения специальным художественным дисциплинам в зависимости от уровня обучения (дополнительное образование, средне специальное образование, высшее образование).

Отдельные научно-методические работы посвящены проблемам и особенностям разработки программ обучения специальным художественным дисциплинам, в частности, затрагивается такая мысль, как взаимодействие общих целей и задач обучения в системе непрерывного художественного образования, их преемственность, с авторскими методиками отдельных специалистов, которые обогащают программы и активизируют процесс их адаптации к современным условиями реформированию. Так, в статье Алексеевой С.О., Башкатова И.А., Мещерякова В.Д. отмечено, что «в живом процессе преподавания у каждого педагога вырабатывается своя методика работы, однако она не может быть произвольной, случайной. Индивидуальная система каждого педагога должна быть построена в соответствии с общими задачами, целями и направлением подготовки специалиста по тому или иному отделению. Кроме того, индивидуальная педагогическая система и методика работы должны быть на уровне современной педагогики, отвечать требованиям времени» [8, с. 122].

Для нашего исследования также важно было ознакомиться с научными работами, посвященными преподаванию отдельных дисциплин в системе непрерывного художественного образования [9–12].

Процесс модернизации и реформирования образования нередко приводит к отрицанию бесценного наследия академической школы преподавания специальных художественных дисциплин, а также вносит путаницу в преемственность целей и задач обучения. Парадокс ситуации заключается в том, что в процессе реформирования, который подаётся как процесс упорядочивания и улучшения, преемственность целей и задач обучения изобразительному искусству оказывается под угрозой.

Возникает острая необходимость в сохранении и дальнейшем развитии этой важной составляющей художественного образования. Молодое поколение, лишенное прочной фундаментальной подготовки, часто испытывает затруднения в профессиональном самовыражении и понимании художественного языка. При этом критики академического подхода часто указывают на его якобы «статичность», на кажущуюся неподвижность его канонов. Однако такая точка зрения является крайне упрощенной и не учитывает глубокого смысла этой «консервативности». За кажущейся неизменностью скрывается приращение фундаментальных ценностей, вековой опыт поколений мастеров, заложенный в его основах, которые базируются на взаимодействии и преемственности технико-аналитических и эмоционально-образных задач в процессе обучения.

Каждое десятилетие вносит свои коррективы в эстетику изобразительного искусства и в понимание сути художественного образования, но его фундаментальные принципы остаются незыблемыми. Именно эти принципы позволяют молодому человеку, постигающему азы искусства, выходить на создание грамотного, осмысленного и гармоничного художественного образа в своих работах.

Суть художественного образования заключается не только в овладении основами художественных техник, но и в изучении законов физики и правил оптики, пластической анатомии, композиции, перспективы, цветоведения, законов света и тени и так далее. Это воспитание способностей видеть и передавать не только внешнюю форму, но и внутреннюю сущность предмета или явления, способностей выражать эмоции, мысли, чувства с помощью линии, тона, композиции. Это не просто техническое мастерство, а способ глубокого понимания мира и своего

места в нем. И именно это понимание и мастерство необходимо для формирования полноценной художественной культуры у подрастающего поколения.

Уход от взаимодействия технико-аналитических и эмоционально-образных задач в процессе обучения, однобокое понимание целей и задач обучения, когда отдается приоритет изучению только техники изображения или поиску образных решений взамен постижения основ изобразительной грамоты, означает утрату ключевых элементов в процессе формирования творческой личности, способной к самовыражению и глубокому пониманию искусства. Поэтому сохранение и развитие традиций академического школы изобразительного искусства в современных условиях является не просто важной, а необходимой задачей для развития системы непрерывного художественного образования.

Процесс изображения – это не просто механическое копирование, а мощный инструмент развития художественного мышления и вкуса, необходимый профессиональным художникам и художникам-педагогам, который служит фундаментом для развития их творческого потенциала, позволяя выражать идеи и эмоции на высоком профессиональном уровне. В этом контексте процесс проектирования программ по специальным художественным дисциплинам представляется основополагающим инструментом, позволяющим не только не потерять академическую школу изобразительного искусства, но и эффективно развивать ее в современных непростых условиях функционирования системы непрерывного художественного образования «дополнительное образование – вуз».

Грамотно и профессионально выстроенная структура и последовательность постижения основ изобразительной грамоты и художественной выразительности в рамках освоения специальных художественных дисциплин позволяют отделить тех, кто ценит и постепенно развивает свои профессиональные умения и навыки, от тех, кто бездумен к «новаторству» и аффектированному самоутверждению, пренебрегает фундаментальными знаниями. Это глубокое понимание сути художественного образования, выходящее далеко за рамки простого технического мастерства, невозможно приобрести за короткий срок обучения в вузе. Поэтому критически важно внедрить преемственность целей и задач обучения изобразительному искусству в систему непрерывного художественного образования, начиная с раннего возраста, в начальной предпрофессиональной школе и заканчивая обучением в вузе.

Ключевым моментом здесь является преемственность – цели, задачи и методы обучения должны последовательно развиваться, переходя от одной ступени образования к другой, формируя прочную базу знаний, умений и навыков. Каждый последующий этап обучения должен опираться на знания, умения и навыки, полученные на предыдущем.

Учащийся детской художественной школы или школы искусств, получающий последовательное и систематическое обучение специальным художественным дисциплинам, формирует не только технические навыки, но и развивает глубокое понимание художественных принципов, эмоционально-ценностное мировоззрение и духовность, что возможно только при последовательном чередовании и взаимодействии технико-аналитических и эмоционально-образных задач. Это база, на которой будет строиться его дальнейшее творческое развитие. Полученный опыт станет неотъемлемой частью его личности, влияя на все аспекты жизни – от профессиональной деятельности до мировоззрения. Пренебрежение принципом преемственности в обучении специальным художественным дисциплинам ведет к серьезным последствиям. Отсутствие прочного фундамента в раннем возрасте может привести к серьезным проблемам в художественном развитии, к неспособности глубокого осмысления и восприятия искусства. Это не просто отсутствие профессиональных навыков – это риск формирования духовного вакуума, неспособности к творческому мышлению и самовыражению. Человек, лишенный этой фундаментальной базы, может стать не просто плохим художником, но и личностью, неспособной к глубокому пониманию мира и себя в нем.

Поэтому ранее и последовательное обучение специальным художественным дисциплинам является не просто желательным, а абсолютно необходимым для полноценного художественного и личностного развития. Первые задания в этом процессе должны быть максимально аналитичными, направленными на понимание основных законов, принципов изображения и техник работы различными художественными материалами. Однако даже на самых ранних этапах обучения должны акцентироваться на образных задачах и художественных приемах создания эмоционального образа. Например, при обучении академическому рисунку в первом классе художественной школы на первый план выводятся задачи построения объемной или конструктивной формы предметов на плоскости, но при этом большое внимание уделяется культуре штриха, его возможностям по передаче условий освещения и образной выразительности формы и пространства даже в таком простом учебном задании, как рисунок гипсового геометрического тела. В дальнейшем при усложнении натурных постановок и учебно-творческих задач чередование и взаимодействие технико-аналитических и эмоционально-образных основ изображения становится вариативным от задания к заданию, что приводит к гармоничной сбалансированной подготовке по специальным художественным дисциплинам в системе дополнительного художественного образования. Данный подход даст возможность в ходе обучения в специализированном высшем учебном заведении разрабатывать учебные программы, основываясь на принципе преемственности. Это позволит избежать возвращения к базовым понятиям и сосредоточиться на все более сложных задачах создания художественного образа в процессе изучения специальных художественных дисциплин. Только такой подход позволит заложить прочный фундамент для будущего творческого роста. Необходимо помнить, что каждый этап обучения является необходимым шагом на пути к достижению высокого уровня мастерства и глубокого понимания искусства.

Библиографический список

1. Алексеева С.О. Значение преемственности методов обучения академическому рисунку в системе непрерывного художественного образования. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2010; Т. 16: 30–32.
2. Сухарев А.И. О сущности и целях художественного образования в современных социоусловиях. *Омский научный вестник*. 2010; № 6 (92): 163–166.
3. Медведев Л.Г., Ломов С.П. К проблеме современного академического художественного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 219–222.
4. Медведев Л.Г. Проблема художественного образования на современном этапе. *Горизонты образования*: материалы III Международной научно-практической конференции. Омск, 2022: 184–186.
5. Игнатьев С.Е., Игнатьева А.В. К вопросу о современных проблемах художественного образования. *Современные проблемы высшего образования. теория и практика: Актуальные проблемы творческого образования в период пандемии.* Специальный выпуск. Москва, 2021: 424–430.
6. Сухарев А.И., Сухарева А.П., Криса В.Б. Интеграция как средство реализации системы непрерывного художественного образования. *Омский научный вестник.* 2010; № 3 (88): 247–250.
7. Медведев Л.Г., Кравченко К.А. Академический рисунок в современной системе непрерывного художественного образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; Т. 18, № 3 (55): 333–339.
8. Алексеева С.О., Башкатов И.А., Мещеряков В.Д. Авторские программы как современный аспект совершенствования художественно-педагогического образования. *Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего*: Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти ученого, педагога, художника – Н.К. Шабанова. Курск, 2021: 121–126.
9. Тащёва Н.Е., Абрамова И.Ю. Активизация изобразительной деятельности детей в системе дополнительного образования. *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна*. 2021; № 1: 110–114.
10. Ломов С.П., Лукьянченко С.В. Роль педагога по изобразительному искусству как проводника академической школы живописи натюрморта в системе дополнительного образования. *Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн:* сборник научно-методических статей факультета ИЗО и НР МГОУ. Москва, 2018: 4–9.
11. Беляев А.В., Шаляпин О.В. Пути формирования целостного восприятия у учащихся на занятиях по живописи в детской художественной школе. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2021; № 1: 30–35.
12. Шаляпин О.В., Корнилова Т.А. Проблема диагностики учебно-творческих работ по декоративной композиции учащихся детской художественной школы. *Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна*. 2021; № 2: 68–71.

References

1. Alekseeva S.O. Znachenie preemstvennosti metodov obucheniya akademicheskomu risunku v sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2010; T. 16: 30-32.
2. Suharev A.I. O suschnosti i celyah hudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennyh sociousloviyah. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 6 (92): 163-166.
3. Medvedev L.G., Lomov S.P. K probleme sovremennogo akademicheskogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 219-222.
4. Medvedev L.G. Problema hudozhestvennogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Gorizonty obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2022: 184-186.
5. Ignat'ev S.E., Ignat'eva A.V. K voprosu o sovremennyh problemah hudozhestvennogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. teoriya i praktika: Aktual'nye problemy tvorcheskogo obrazovaniya v period pandemii.* Special'nyj vypusk. Moskva, 2021: 424-430.
6. Suharev A.I., Suhareva A.P., Krisa V.B. Integraciya kak sredstvo realizacii sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Omskij nauchnyj vestnik.* 2010; № 3 (88): 247-250.
7. Medvedev L.G., Kravchenko K.A. Akademicheskij risunok v sovremennoj sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 18, № 3 (55): 333-339.
8. Alekseeva S.O., Bashkatov I.A., Mescheryakov V.D. Avtorskie programmy kak sovremennyj aspekt sovershenstvovaniya hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Hudozhestvennoe i hudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie: analiz proshlogo, ocenka sovremennogo i vyzovy buduschego*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya pamyati uchenogo, pedagoga, hudozhnika – N.K. Shabanova. Kursk, 2021: 121-126.

9. Tascheva N.E., Abramova I.Yu. Aktivizaciya izobrazitel'noj deyatel'nosti detej v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2021; № 1: 110-114.
10. Lomov S.P., Luk'yanchenko S.V. Rol' pedagoga po izobrazitel'nomu iskusstvu kak provodnika akademicheskoj shkoly zhivopisi natyurmorta v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Problemy teorii i metodologii predmetnogo obrazovaniya. Izobrazitel'noe iskusstvo. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Dizajn:* sbornik nauchno-metodicheskih statej fakul'teta IZO i NR MGOU. Moskva, 2018: 4-9.
11. Belyaev A.V., Shalyapin O.V. Puti formirovaniya celostnogo vospriyatiya u uchaschihsya na zanyatiyah po zhivopisi v detskoj hudozhestvennoj shkole. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2021; № 1: 30-35.
12. Shalyapin O.V., Kornilova T.A. Problema diagnostiki uchebno-tvorcheskih rabot po dekorativnoj kompozicii uchaschihsya detskoj hudozhestvennoj shkoly. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2021; № 2: 68-71.

Статья поступила в редакцию 28.04.25

УДК 37.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-230-233

Shalyapin O.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*

IMPROVING ADVANCED TRAINING PROGRAMS FOR SPECIALISTS ENGAGED IN CAREER GUIDANCE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS ART EDUCATION "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY". The article notes the relevance of career guidance work in educational organizations, reflected in a number of government documents. The content clearly defines the object, purpose and objectives, as well as scientific novelty, theoretical and practical significance of the research. The system of continuous art education that has developed in the Siberian region is considered. Problems of its functioning and development prospects at the present stage are analyzed, professional orientation of the content of continuous art education programs is specified, and criteria for career guidance of students at several levels of the continuous art education system are developed, which allow identifying the abilities of pre-university and pre-professional students to prepare for a particular type of fine art activity and promptly orienting them in choosing the direction and profile of training. Methodological recommendations for teachers of various levels of art education on the continuity of the goals of art education in the practice of career guidance work are developed. In conclusion, it is stated that the existing system of continuous art education in Russia requires further improvement of advanced training programs for specialists engaged in career guidance activities in the system of continuous art education "additional education – university."

Key words: **career guidance, career guidance activities, advanced training, continuous artistic education, interdepartmental cooperation, innovative structure of a classical university, advanced training programs**

The article is published as part of the fulfillment of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation at the expense of a subsidy from the federal budget for financial support of the fulfillment of the state assignment for the provision of public services (performance of works) on the topic "The resource of continuing art education of the "Additional Education – University" system in improving career guidance" (Supplementary agreement dated March 19, 2025 No. 073-03-2025-062/1)

О.В. Шаляпин, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. изобразительного искусства, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ»

В статье отмечается актуальность профориентационной работы в образовательных организациях, отраженная в ряде государственных документов. В содержании четко обозначены объект, цель и задачи, а также научная новизна, теоретическая и практическая значимость проводимого исследования. Рассматривается система непрерывного художественного образования, анализируются проблемы ее функционирования, уточняется профессиональная направленность содержания программ непрерывного художественного образования, а также предлагаются различные мероприятия профориентационной направленности, которые позволяют выявить способности обучающихся довузовского и предпрофессионального уровня подготовки к тому или иному виду изобразительной деятельности и своевременно сориентировать их в выборе направления и профиля подготовки. Разработаны критерии и методические рекомендации для педагогов, позволяющие уточнить преемственность целей художественного образования в практике профориентационной работы. В заключение констатируется то, что существующая система непрерывного художественного образования в России нуждается в дальнейшем совершенствовании программ повышения квалификации для специалистов, осуществляющих профориентационную деятельность в системе непрерывного художественного образования «Дополнительное образование – вуз».

Ключевые слова: **профориентация, профориентационная деятельность, повышение квалификации, непрерывное художественное образование, межведомственное взаимодействие, инновационная структура классического университета, программы повышения квалификации**

Статья опубликована в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ за счет субсидии из средств федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы» (дополнительное соглашение от 19 марта 2025 г. № 073-03-2025-062/1)

Проводимые в стране реформы, включая изменения в сфере образования, выдвигают новые задачи перед государством. Одной из ключевых проблем становится сохранение и дальнейшее развитие единой непрерывной образовательной системы для человека, где профориентация обучающихся выделяется как одна из приоритетных целей для различных образовательных учреждений.

Анализ профессиональной направленности содержания программ непрерывного художественного образования показал, что образовательные учреждения различного уровня испытывают определенные трудности, так как подчиняются разным ведомствам образования и культуры и, как следствие, нуждаются в предоставлении организационной и методической помощи для решения этих проблем.

Значимость этой задачи, по мнению специалистов, обусловлена следующими противоречиями:

– между потребностями старшеклассников в профессиональном самоопределении, необходимостью педагогов в постоянном повышении уровня образования и недостаточной теоретической, организационной и научно-методической готовностью различных образовательных организаций к решению этой проблемы;

– между огромной значимостью профориентации как для молодежи, так и для общества в целом и реальной недооценки данной работы, выражающейся в слабой подготовке специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в системе непрерывного художественного образования.

В связи с этим возникают актуальная потребность в дальнейшем совершенствовании программ повышения квалификации для специалистов, осуществляющих профориентационную деятельность в художественном образовании.

Объектом данного исследования является процесс повышения квалификации педагогов, работающих в сфере дополнительного художественного образования.

Основная цель работы заключается в том, чтобы уточнить профессиональную ориентацию содержания программ непрерывного художественного образования в рамках системы дополнительного образования и высших учебных заведений.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующую систему непрерывного художественного образования, которая включает все ступени и уровни образовательного пространства.

2. Определить и подробно рассмотреть все структурные составляющие существующей системы непрерывного художественного образования.

3. Уточнить профессиональную направленность содержания программ непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые подробно описана существующая система непрерывного художественного образования в России, а также рассмотрены все её структурные составляющие с учетом профессиональной деятельности. Уточнена профессиональная направленность содержания программ непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз».

Теоретическая значимость исследования состоит в усовершенствовании программ повышения квалификации специалистов в области изобразительного искусства за счет более точного определения профильной направленности программ непрерывного художественного образования. В фокусе внимания находится взаимодействие между дополнительным образованием и высшими учебными заведениями в этой сфере.

Практическая значимость исследования заключается в создании инструментов, которые не только повысят эффективность профессиональной работы, но и приведут к созданию реальных, работающих программ повышения квалификации специалистов и методических рекомендаций по их применению в сфере непрерывного художественного образования.

Сегодня одной из перспективных направлений профориентации является направленность на непрерывное образование в течение всей жизни, которая обеспечивает поступательность процесса всестороннего развития личности и преемственность общего и профессионального образования.

Проблемы и перспективы профориентационной работы в современных условиях исследованы в работах А.С. Курбатова, Н.В. Рубцова, Е.Ю. Калачев и др. [1]. Отдельные вопросы и проблемы модернизации непрерывного художественного образования освещены в трудах ряда исследователей [2–5].

Известные советские ученые также подробно рассматривали специфику профориентационной работы в системе непрерывного художественного образования (В.С. Кузин, Б.М. Неменский, О.П. Радынова, Н.Н. Ростовцев, Б.П. Юсов, К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, И.А. Якимов и др.), в их работах сделан научный анализ теоретических и практических основ повышения квалификации художников-педагогов [6; 7; 8].

В настоящее время в России окончательно сформировалась и существует система непрерывного художественного образования, которая представляет собой четко выстроенную структуру, в рамках которой осуществляется профориентация, включающую все ступени и уровни образовательного пространства. Однако для дальнейшего совершенствования процессов повышения квалификации специалистов необходимо уточнить профессиональную направленность содержания учебных программ непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз» и подчинить их общим целям.

Мы в своем исследовании будем рассматривать «структурные составляющие существующей системы непрерывного художественного образования, в рамках которой осуществляется профориентация, на личностном уровне; на уровне различных учреждений образования; а также на региональном уровне» [9, с. 10].

На личностном уровне система непрерывного художественного образования рассматривается нами как «результат освоения человеком образовательного (культурного) окружения, так как личность включается в различные образовательные и художественные события, так или иначе окружающие его жизнедеятельность» [9, с. 11].

В структуру системы непрерывного художественного образования на личностном уровне включено общее среднее образование; начальное предпрофессиональное образование, среднее и высшее профессиональное образование; аспирантура и докторантура; система переподготовки и повышения квалификации.

В этой структуре «общее среднее образование молодежи выступает как базовое для последующего развития личности. В общеобразовательной школе у обучающихся складываются первоначальные представления о мире, обеспечивается освоение основ научных знаний и норм морали, то есть создается фундамент общеобразовательной и начальной профориентационной подготовки, необходимой выпускникам для продолжения образования и полноценного включения в самостоятельную жизнь» [9, с. 8].

Начальная профориентация учащихся в средней общеобразовательной школе проходит, в том числе, и на уроках изобразительного искусства, которые проводятся по традиционной программе Н.Н. Ростовцева и В.С. Кузина, направленной на обучение учащихся методам реалистического рисования и основам изобразительной грамоты. Кроме того, в средней общеобразовательной школе может быть организовано и обучение по дополнительным образовательным программам Б.М. Неменского, которые реализуются в детских школах искусств, а также в изокружках и изостудиях.

Таким образом, структурные составляющие существующей системы непрерывного художественного образования на личном уровне обеспечиваются начальной профессиональной ориентацией учащейся молодежи, а также кадровым, организационным, информационным, научным и методическим обеспечением.

На уровне различных учреждений образования «система профессионального образования включает в себя начальное, среднее и высшее профессиональное образование» [9, с. 11].

Начальное предпрофессиональное образование осуществляется в детских художественных школах (Министерство культуры РФ) и направлено на подготовку учащихся (начиная с 5 класса средней общеобразовательной школы) по всем академическим художественным дисциплинам в изобразительной деятельности, необходимой для поступления в средние и высшие профессиональные художественные учебные заведения. Детские художественные школы, которые по разным причинам не состоялись как академические, могут работать по специальным программам Шпикаловой Т.Я., которые дают им возможность специализироваться на конкретном народном художественном промысле, существующем в регионе с давних времен.

Среднее специальное профессиональное образование с художественным уклоном включает в себя колледжи искусств, художественные училища, художественно-графические отделения педагогических училищ, целью которых является «подготовка специалистов среднего звена на базе девятилетнего, общего среднего и дополнительного начального предпрофессионального художественного образования» [9, с. 8].

Высшее профессиональное образование мы в своем исследовании будем рассматривать на примере Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, который является центром научно-педагогической и творческой подготовки педагогических кадров в Сибирском регионе.

Высокий научный и профессиональный уровень профессорско-педагогического состава, накопившийся методический опыт, а также потребности Сибирского региона в специалистах позволили создать в Институте искусств информационно-образовательную среду, ориентированную на установление профилизации учебных планов как на период обучения в вузе, так и на послевузовскую перспективу, а также выстраивание структурных подразделений на уровне довузовской, вузовской и послевузовской подготовки.

Довузовский уровень в Институте искусств представлен детской академией художественного творчества и дизайна, на базе которой работают школа мультипликации (1–7 класс), центр художественного творчества (3 года обучения на базе 8, 9, 10 классов), подготовительные курсы (на базе 11 класса и среднего специального образования), дистанционная сетевая школа, выездные профильные сезонные смены, детская художественная галерея, в рамках которой проходят консультации, мастер-классы и выставки. Проводится профориентационная работа, направленная на интеграцию довузовского и вузовского образования, а также психологическая и педагогическая адаптация к образовательной системе высшей школы.

Вузовский уровень в Институте искусств представлен тремя кафедрами (изобразительного искусства; декоративно-прикладного искусства; дизайна и художественного образования), на которых создан и функционирует научно-образовательный центр, включающий в себя целый комплекс художественных мастерских (живопись, скульптура, графика, керамика, роспись по ткани и дереву, художественное стекло и т. д.), оборудованных всем необходимым.

Институт искусств осуществляет подготовку студентов по образовательным программам бакалавриата и магистратуры на базе средней общеобразовательной школы или среднего специального профессионального образования. Профориентационная работа естественным образом интегрирована в образовательный процесс бакалавриата и магистратуры, так как студенты, осваивая различные специальные художественные дисциплины, постепенно формируют свое профессиональное самосознание.

Содержание специальных художественных дисциплин играет ключевую роль в профориентации студентов, так как оно помогает им погрузиться в изобразительную практику и сформировать потребность в художественно-творческой деятельности. Поэтому мы рассматриваем предметное содержание специальных художественных дисциплин (рисунок, живопись, композиция и т. д.) в динамической последовательности, как инструмент профориентации, позволяющий обеспечить преемственность в художественном образовании и повышение профессионального уровня на различных этапах обучения.

Послевузовский уровень представлен «обучением в аспирантуре и докторантуре как наиболее важных структурах высшего профессионального образования, которые являются основными формами планомерной подготовки научных и педагогических кадров для работы в вузах и научно-исследовательских институтах. При этом докторантура призвана осуществлять подготовку специалистов высшей квалификации, руководителей научных школ и направлений» [9, с. 9]. Так, например, в Институте искусств подготовка в аспирантуре осуществляется по специальности 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания» (изобразительное искусство), что дает возможность выпускникам продолжать обучение, осуществить научное исследование в качестве соискателя и защитить кандидатскую диссертацию.

Система переподготовки и повышения квалификации также представляет собой послевузовское образование. «Основными в системе переподготовки специалистов являются специализированные структуры, к которым относятся

курсы повышения квалификации, а также целенаправленно созданные учебные заведения (ИПК, КПК, ФПК), где человек имеет возможность повысить свою квалификацию или сменить профиль образования» [9, с. 9].

Таким образом, в настоящее время Институт искусств Новосибирского государственного педагогического университета – это единственное высшее учебное заведение в Сибирском регионе, которое может предложить весь спектр образовательных услуг художественного и художественно-педагогического профилей, обеспечивающих поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Региональный уровень непрерывного художественного образования включает в себя «основные образовательные учреждения (общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, средние профессиональные и высшие учебные заведения), которые обеспечивают каждому человеку возможность включения в образовательный процесс на любом этапе его жизни» [9, с. 16]. Однако на практике уровень подготовки учащихся, особенно в региональной системе дополнительного художественного образования, существенно отличается от подобных учебных заведений города в связи с человеческим фактором, образовательным и материально экономическим ресурсом региона.

Организация профориентационной работы обучающихся в сфере образования постоянно находится в фокусе государственной политики. Подтверждением этому является федеральный проект ранней профориентации для школьников «Билет в будущее». Его суть – включение в примерную программу курса внеурочной деятельности, всех общих и средних образовательных учреждений и проведение ими мероприятий, направленных на формирование готовности обучающихся к профессиональному самоопределению.

Таким образом, в настоящее время общеобразовательные школы и среднее специальное профессиональное образование с художественным уклоном являются основными исполнителями профориентационной работы с обучающимися. К этому нужно добавить существующую в российском образовании систему непрерывного художественного образования, однако ресурсы данной системы в совершенствовании профориентационной работы используются недостаточно.

Анализ существующих форм повышения квалификации педагогов дополнительного художественного образования в Новосибирской области также показал, что имеющийся перечень заявленных программ повышения квалификации напрямую зависит от различных ведомств, характера учебных заведений и преподавательских кадров.

В целом существующая система повышения квалификации педагогов дополнительного образования нуждается в реорганизации, так как межведомственное подчинение приводит к различиям в целях и содержании художественного образования, а также в профориентационной подготовке обучающихся. Повышение квалификации вместо структурированного и целенаправленного подхода представляет собой хаотичное осуществление разрозненных мероприятий, лишенных единой стратегии, системности и учета индивидуальных особенностей каждого преподавателя, их базовых знаний, специализацию и художественный профиль подготовки.

Существующие программы дополнительного художественного образования, как правило, сосредоточены на практическом освоении специальных художественных дисциплин по изобразительному искусству и полностью игнорируют специфику учебного процесса в различных художественных учреждениях, а также не уделяют должного внимания организации выставочной и конкурсной деятельности, что является важной составляющей профессиональной работы преподавателей.

В результате существующая система дополнительного художественного образования в России в целом не отвечает реальным потребностям педагогов в профориентации, а также не учитывает индивидуальные требования педагогов в повышении своей профессиональной квалификации.

В связи с этим на уровне городов, регионов и различных учебных организаций осуществляется поиск вариативных моделей профориентационной работы, в том числе и в системе непрерывного художественного образования. В структуру довузовской подготовки входят различные профориентационные мероприятия, в том числе, на наш взгляд, это могут быть и творческие профессиональные конкурсы.

Мы рассматриваем участие обучающихся в творческих конкурсах на базе ссузов и вузов как ресурс профориентационной работы, поскольку проведение этих конкурсов не связано с различиями в ведомственных подчинениях, а ориентировано на все возрастные группы обучающихся и охватывает содержание подготовки по различным видам изобразительной деятельности (живопись, графика, декоративно-прикладной искусство и дизайн, другие). Например, в настоящее время в ходе реализации государственного задания по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» в совершенствовании профориентационной работы» Институтом искусств Новосибирского государственного педагогического университета проводится три творческих конкурса, на довузовском, предпрофессиональном и профессиональном уровнях:

1. «Декоративная графика» (для различных учреждений дополнительного художественного образования).
2. Межрегиональный (с международным участием) конкурс детских творческих работ «Путь мастерства» (для выпускников довузовской системы непрерывного художественного образования).
3. Региональная студенческая олимпиада искусства «ОБРАЗ» (для студентов художественных факультетов педагогических вузов).

В ходе проведения подобных творческих конкурсов традиционно выявляются художественно одаренные дети и молодежь. Однако, в нашем случае, задача была не только определить победителей, но и на основе анализа выполненных на творческом конкурсе работ зафиксировать склонность участников к различным видам изобразительной деятельности, то есть определить профориентационную направленность обучающихся.

Для этого нами были разработаны специальные критерии оценки конкурсных работ, которые позволяют выявить способности обучающихся довузовского и предпрофессионального уровней подготовки к тому или иному виду изобразительной деятельности и своевременно сориентировать их в выборе направления и профиля подготовки; а на вузовском уровне студентам определиться в выборе вида изобразительной деятельности в ходе написания выпускной квалификационной работы и траектории дальнейшего обучения.

Проведенная научно-исследовательская работа послужит основой для разработки методических рекомендаций для художников-педагогов о преемственности целей художественного образования в практике профориентационной работы в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз».

На завершающем этапе реализации государственного задания аналитические результаты и методические рекомендации были распространены среди образовательных организаций – участников конкурсов. Их апробация позволит уточнить преемственность целей обучения профильным дисциплинам, содержание профориентационной работы в непрерывном художественного образовании системы «Дополнительное образование – вуз» и наметить новые подходы к построению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Библиографический список

1. Курбатова А.С., Рубцова Н.В., Калачев Е.Ю. Проблемы и перспективы профориентационной работы в современных условиях. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 119–122.
2. Медведев Л.Г., Кравченко К.А. Академический рисунок в современной системе непрерывного художественного образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; Т. 18, № 3 (55): 333–339.
3. Медведев Л.Г., Ломов С.П. К проблеме современного академического художественного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024;№ 2 (105): 219–222.
4. Сухарева А.П., Сухарев А.И. Профессиональная компетентность педагога системы дополнительного образования художественно-эстетической направленности. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6: 895.
5. Сухарев А.И., Сухарева А.П., Криса В.Б. Интеграция как средство реализации системы непрерывного художественного образования. *Омский научный вестник*. 2010; № 3 (88): 247–250.
6. Ломов С.П., Воленко О.И., Зубрилин К.М. Владимир Сергеевич Кузин и его научная школа. *Цитисэ*. 2023; № 3 (37): 293–305.
7. Ломов С.П. Научная школа профессора Н.Н. Ростовцева. *Художественно-педагогическое наследие Николая Николаевича Ростовцева: классика и современность*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.Н. Ростовцева. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022: 6–11.
8. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А., Якимов И.А. Специфика профориентационной работы в области искусства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-3: 96–99.
9. Юрьев В.М., Чванова М.С., Бучнева Е.В. Моделирование регионального пространства непрерывного образования. *Социально-экономические явления и процессы*. 2006; № 1-2 (001-002).

References

1. Kurbatova A.S., Rubcova N.V., Kalachev E.Yu. Problemy i perspektivy proforientacionnoj raboty v sovremennyh usloviyah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 8, № 4 (29): 119-122.
2. Medvedev L.G., Kravchenko K.A. Akademicheskij risunok v sovremennoj sisteme nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 18, № 3 (55): 333-339.

3. Medvedev L.G., Lomov S.P. K probleme sovremennogo akademicheskogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024;№ 2 (105): 219-222.
4. Suhareva A.P., Suharev A.I. Professional'naya kompetentnost' pedagoga sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya hudozhestvenno-`esteticheskoj napravlennosti. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014; № 6: 895.
5. Suharev A.I., Suhareva A.P., Krisa V.B. Integraciya kak sredstvo realizacii sistemy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 3 (88): 247-250.
6. Lomov S.P., Volenko O.I., Zubrilin K.M. Vladimir Sergeevich Kuzin i ego nauchnaya shkola. *Citis`e*. 2023; № 3 (37): 293-305.
7. Lomov S.P. Nauchnaya shkola professora N.N. Rostovceva. *Hudozhestvenno-pedagogicheskoe nasledie Nikolaya Nikolaevicha Rostovceva: klassika i sovremennost'*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya N.N. Rostovceva. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 6-11.
8. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A., Yakimov I.A. Specifika proforientacionnoj raboty v oblasti iskusstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-3: 96-99.
9. Yur'ev V.M., Chvanova M.S., Buchneva E.V. Modelirovanie regional'nogo prostranstva nepreryvnogo obrazovaniya. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy.* 2006; № 1-2 (001-002).

Статья поступила в редакцию 21.04.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-233-236

Khabibova A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com*
Ganova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: tganova@list.ru*
Soltan S.L., *Vice-Rector for Academic Affairs of the National Institute of Design (Moscow, Russia), E-mail: sergesoltan@bk.ru*

THE PECULIARITIES OF USING CREATIVITY TECHNIQUES WITHIN THE CONTEXT OF ORGANIZING DESIGN PROJECT ACTIVITY. The article is devoted to the currently relevant problem of developing professional competence of future designers based on the use of the design projecting system as a creative process. Methodological approaches to its solution in the training of designers studying for a master's degree in visual communications design are considered. The dynamics of the formation of designers' design thinking during creative design is reflected in several stages, each of which involves the use of a certain set of pedagogical technologies associated with the development of students' imagination and creativity. The article outlines the basic principles of teaching communicative design, taking into account modern requirements for the organization of project activities of a specialist in the field of creative industries. Such as the development of students' motivation based on the characteristics of an individual approach, the implementation of a set of tasks and exercises of both a practice-oriented nature and a more free, game-like nature. Of particular importance among the principles is the implementation by students of projects that involve a systematic approach to design project development.

Key words: **creativity, communicative design, divergent thinking, creativity techniques, Double Diamond, imagination, education**

А.С. Хабибова*, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com*
Т.В. Ганова*, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: tganova@list.ru*
С.Л. Солтан*, проректор по уч. работе Национального института дизайна, г. Москва, E-mail: sergesoltan@bk.ru*

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров на основе использования системы дизайн-проектирования как креативного процесса. Рассмотрены методические подходы к её решению при подготовке дизайнеров, обучающихся в магистратуре по направлению дизайн визуальных коммуникаций. Динамика формирования проектного мышления дизайнеров в ходе креативного проектирования отражена рядом этапов, каждый из которых предполагает использование определенного набора педагогических технологий, связанных с развитием воображения и креативности обучающихся. В статье обозначены основные принципы обучения коммуникативному дизайну с учетом современных требований к организации проектной деятельности специалиста в области креативных индустрий, такие как развитие мотивации студентов, основанной на особенностях индивидуального подхода, выполнение комплекса заданий и упражнений как практико-ориентированного характера, так и более свободного, игрового содержания. Особая значимость среди принципов отводится выполнению студентами проектов, предполагающих системный подход в дизайн-проектировании.

Ключевые слова: **креативность, коммуникативный дизайн, дивергентное мышление, методы креативности, метод двойного алмаза, воображение, образование**

Today, creativity is given priority attention in many developed countries. This has to do with the transition of the economy to new formats. Such a concept as a creative economy has emerged, and it is widely considered one of the most promising industries. Russia has established support for creative industries on the legislative state level. It is aimed at increasing their share in the economy by 2030, as well as the number of specialists involved in creative professions [1].

The Federal Law "On the Development of Creative Industries in the Russian Federation" (dated 08.08.2024 No. 330-FZ) discloses "support for educational activities and development of competencies in the field of creative industries (Chapter 1, Article 1, Part 2, Clause 6)" [2]. Support can be provided through includes:

– development of creativity and creative thinking as skills;

– introduction of practice-oriented courses on the creation and (or) production of creative products into higher education programs, increasing the volume of advanced training and professional retraining of teachers in the field of creative industries;

– creating creative incubators based on both creative and other professional educational organizations and higher education organizations (part V).

The taken measures provide a comprehensive approach to the formation of a creative [3].

According to an order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.05.2012 No. 413), «among the personal characteristics that a graduate must possess, are listed «creative and critical thinking, active and purposeful exploration of the world, motivation for creativity and innovative activity» [4].

The use of the term «creativity» (from the Latin *creatio* 'creation') in the language of government programs demonstrates the relevance of an in-depth study of this concept and the processes associated with it.

As early as the middle of the 20th century it's been established that gaining control over the creative process is possible. An eminent researcher in this field, R. Altshuller, wrote: «Osborne, Zwicky, Gordon showed that the ability to solve creative problems can and should be developed through training» [5].

The important component of creativity is the factor of acceptance or rejection of certain ideas by a group of experts who are authorities in their respective domains. In other words, any product of creative activity must be considered from a critical point of view and determined to have value not only for the creator, but also for the field of activity in which it may be implemented.

When discussing the importance of design, researchers note that a modern specialist in the field must deal with large-scale systemic problems that require a wide range of analytical skills and develop creative thinking. Thus, S.A. Semin states that design is an activity which introduces new socio-cultural meanings into reality and requires professional thinking, a seamless combination of figurative and systemic principles [6].

Design theory researcher E. Lupton points out that today graphic design is considered as an activity that encompasses all forms of communication [7].

Professional competencies of designers, according to modern Russian researchers, require a wide range of knowledge and skills related to various models of creative behavior. Thus, E.V. Gakova, pointing to the versatility of competencies in the field of project activities of a designer, writes «Creative competencies manifest not only through understanding of methods and models for implementing actions stemming from accumulated experience, but also in the emotional-behavioral attitude towards the process of activity itself» [8].

The aim of the study is to clarify the conditions for students to master the skills of working with various creative design tools, to develop and implement educational and project activities based on the principles of creative design in training courses on design in communication design.

Research tasks:

– development of a program, plan, methods, and research tools.

– analysis of the forms and experience of creative education models and the use of creative concepts in the educational process of training designers.

– development of the concept of the educational course "Creative Design in Communication Design".

– development of a series of assignments and exercises in creative design, adaptable to various educational situations in the training of designers.

The scientific novelty. Turning to the history of the study of design in the field of design, it should be noted first of all that the creative process is an activity that is deployed in time and has the specificity of the formation of each stage. These stages are studied in the course of design and there is a constant clarification of the means of activating the creative thinking of the participants in this process. It should be noted that this issue has not yet been sufficiently studied, which requires further consideration.

In the current education paradigm, creativity is considered to be a core competence which determines the professional success of future designers. The theoretical significance of studying the peculiarities of using various creativity techniques in the process of developing master's student projects is the following:

1. Studying the mechanisms of design project development in a way that accounts for activating of students' creative expression over the course of different project stages will enrich the theoretical base of design education. It offers new education models and methods which lie outside the bounds of traditional approaches.

2. Due to the fact that the question of creativity lies at an intersection of several different disciplines, narrowing down the specifics of using different creativity techniques contributes to knowledge integration, as well as the development of complex teaching strategies in the sphere of design education.

3. As creativity in communication design is tied to cultural coding and social trends, research into it would permit students to form a deeper understanding the processes of design project development without having to skip crucial stages of creating original projects.

Therefore, the theoretical research into this question does not only contribute to the teaching practice improvement, but also to the broadening of the scientific understanding of the nature of creativity in the professional training of design students.

The practical significance of the research results lies in modeling: modeling an educational situation that involves the active use of various creative techniques and creative design methods in educational activities and includes:

– development of a program, plan, methods, and design tools;

– analysis of the forms and experience of the activity of creative education models and the use of creative concepts in the educational process;

– combining materials of educational resources and development of a series of creative design cases, adaptable for various stages of creative design.

The justification of scientific methods. Within studies of the psychology of artistic creativity, creativity functions as a "personal quality that's based on the potential abilities of each person, the actualization of an unconscious need to be a unique individual, free, yet melded to the outside world through the products of their creativity, harmoniously combining individual and social interests.

Flexibility is defined as "the ability to move from one mode of action to another. Unlike rigidity and viscosity of thinking, flexibility allows you to account for a large number of options for solving the same problem. Breadth is defined as «the ability to establish connections between distant phenomena and objects» [9].

The third key quality of creative thinking is speed, or fluency. Speed plays a role in the ease of generating different ideas.

The combination of all these qualities, according to researchers of creativity, contributes to the manifestation of originality, which can be represented in Diagram 1:

Additionally, the emergence of original ideas is associated with such concepts as divergent and convergent thinking. Divergent thinking is one that allows you to take a broad view of the problem, think beyond the given task and look at things differently. In numerous studies by Edward de Bono, it is noted that this is the type of thinking

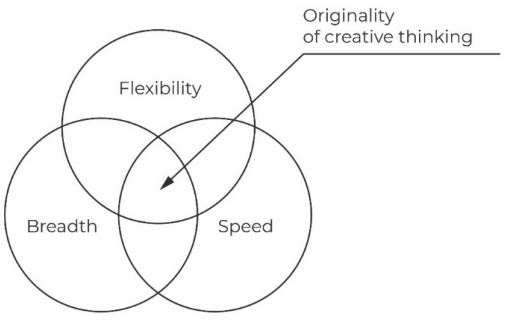


Fig. 1. Characteristics of the main qualities of creative thinking

which allows you to successfully carry out a creative pursuit. The application of the six hats method helps to productively organize the communication process and focus on specific aspects and ways of thinking one at a time [10; 11].

Convergent thinking is a type of thinking which narrows down the focus of attention so that the most promising options can be selected from all possible choices. It is useful for analysis, development and refining of the proposed ideas. Researchers emphasize that dynamic problem-solving actions should always be balanced out with evaluative convergent thinking.

As a visual examination of the step-by-step use of various technologies aimed at activating students' creative thinking, we chose a model proposed by the British Design Council. Having studied the process of creative design, a visual tool for organizing the process was proposed. This tool was named "Double Diamond". This framework describes the course of work that is applicable to more than just design projects. As practice has shown, various types of artistic projects and activities follow a structure reminiscent of this one.

Based on this model, we decided to implement a variety of methodological techniques while training design students. We theorized that the use of various techniques for activating students' creative thinking within this framework at different stages of design would contribute to activating students' creativity.

The diagram below pictures a possible education and project workflow organization for design students, which utilizes a variety of creativity techniques.

It is important to use a variety of different exercises in order to stimulate the creativity of students, as the goal is for them to be fully immersed in all the project activities. It accounts for the fact that the initial stage of the project is a crucial point for fostering a creative atmosphere, and is, inherently, and exploratory one. An enormous number of tasks and exercises aimed at activating the creative thinking of students has been accumulated in the practice of teaching design – the tasks can include games centered around the graphic interpretation of images, playing with words and concepts, tasks to identify similarities between objects, the merging and combining of verbal and visual components of images and concepts. In a study of the results of educational activities demonstration process, researchers suggested that in order to develop students' creativity, "it is advisable to introduce students to the use of such an educational technology as the portfolio method from the very first days of their studies in a master's program" [12]. This method orients students to one of the most important components of creative design, which is associated with demonstrating the results to the broader design community, including the experts in this field. In our opinion, this approach fits well into the final reflection stage.

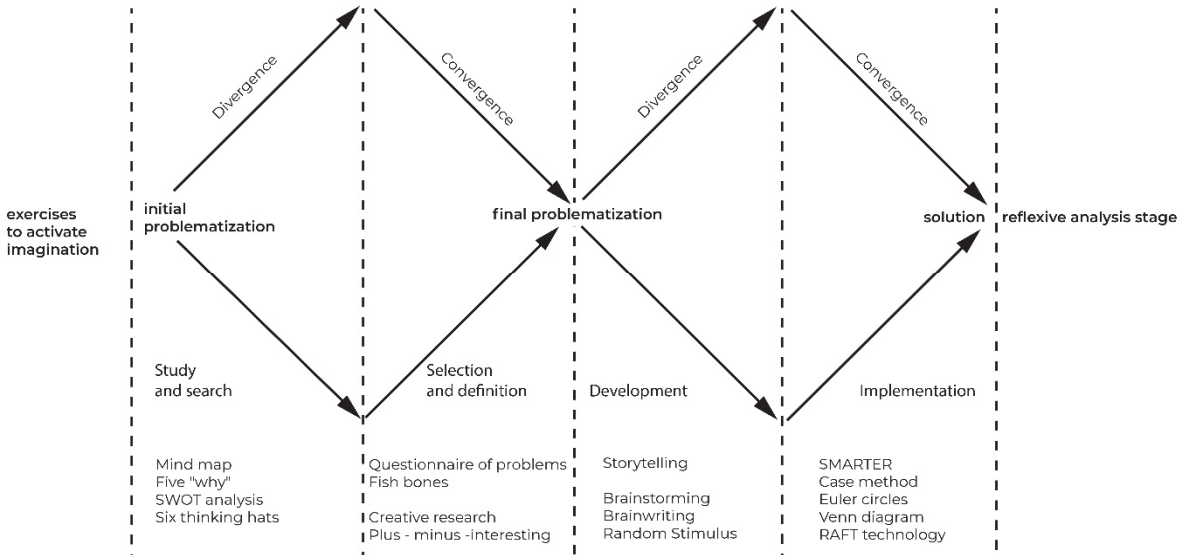


Fig. 2. Creativity techniques application system for various design stages

In our practice, we made use of such exercises as:

1. Exercises to develop variability of graphic interpretation of images.
2. Tasks based on operations of imagination (combination, typification, etc.).
3. Tasks related to the language of metaphors in design.
4. Exercises related to composition techniques.
5. Exercises to activate imagination under time constraints.

The manifestation of individual creative qualities and the authorial vision is a particular aspect that develops in parallel with the training exercises. An individualized, original author's approach is one of the main objectives of these kinds of exercises. As practice has shown, graphic techniques such as analog and digital collage really shine at this stage.

Due to the short duration of preliminary tasks and them taking the form of a game, such work aids in training students' creative skills in a relaxed atmosphere. As such, it is advantageous to simultaneously help them master the "6 Thinking Hats of Edward de Bono" and "Mind Map" techniques. Thanks to the active use of such a technique as 6 Thinking Hats, students at this stage develop an even better ability to collaborate with one another. The Mind Map technique is interesting, first and foremost, because it allows students to both liberate their associative thinking and structure the thought process, all at the same time [13].

Having mastered these creativity techniques at the preliminary stage, students gradually immerse themselves in the search for problem situations in a variety of areas which can be solved via communication design. At the stage of choosing from the proposed problem situations, it is a good idea to introduce students to the rules of systemic-functional analysis. According to this technique, «understanding such constants as function, system, subsystem and supersystem, as well as the connections between elements, directs students to perceive the entire set of relationships between the parts that make up the subject of the study, its relationships with the external environment [14].

The third phase of the creative process is associated with idea generation. At this stage, such well-known techniques as brainstorming, the random stimulus method, brainwriting, morphological analysis, inventive problem-solving techniques and others can be used. During the brainstorming session, it is assumed that all students will be widely involved in collective creative activity, which, to our mind, plays a crucial role in the educational process.

It's worthwhile considering integrating inventive problem-solving technologies in the second and third stages of design. This technology differs from the method of idea enumeration in that it involves a more systematic approach to the depth of immersion into the problem situation which is being studied. In the event that, as a result of the preliminary work, students have not learned to discover and develop relationships and consider the problem as part of a complex developing system, they would be unable to use this method to sort problems and conduct further search for creative ideas. It is possible to hone this technology on simpler, preliminary tasks, but that's likely to take quite a long time.

The question of finding additional time resources for integrating a systematic approach emerges, seeing how time is a finite resource. One possible solution, one can offer such exercises in other disciplines which are included in a design education. For example, the skills necessary for creative design can be additionally practiced in such disciplines as composition in graphic design and the basics of advertisement graphics.

At the last stage of design, the most successful ideas are selected, refined and showcased. Understanding the logic of all previous stages allows the students to make a holistic and well thought out presentation of the project using a variety of visualization tools.

At this stage, students face a wide range of tasks related to the unlimited selection of visualization tools. Since modern exhibition environments accompany complex activities, they include a wide variety of resources.

As a result of utilizing the tasks of this focus, we arrived at the conclusion that, first of all, it is highly necessary to steer students away from creating singular images and forms for their dynamic series and include elements of image combinatorics and use various multimedia visualization techniques at the stage of designing the project visualization.

General conclusion on the results of the research. This work has practical significance in that it proposes a detailed structure for implementing creative technologies in the field of communication design, which includes certain creativity techniques and outlines the pedagogical conditions for activating students' creativity.

The implementation of this methodology took place in three stages. At the first stage, the characteristics of students' creative thinking were diagnosed, which together reflected the level of such qualities as creativity, speed, breadth, speed and flexibility.

The second stage is practical in nature. The goal at that stage was to develop creativity in the process of working on project activities through the training program we developed. To solve the problems set at the practical stage, it was necessary to complete the following tasks:

1) to expand the understanding of the potential application of creativity techniques at various stages of design;

2) practice the skills of reflexive awareness of one's actions during creative search;

3) unlock the creative potential within the workflow, both in a group setting and individually;

4) increase students' confidence in their creative abilities in conditions of uncertainty;

5) develop the ability to develop an idea to completion.

The diagnostic stage of the study was based on the data obtained during the ascertaining experiment at the Institute of Culture and Arts, Moscow State Pedagogical University and National Institute of Design. The collection of materials was carried out over the course of several years. The first part of the study involved 74 first-year students studying in the field of communication design, trained from 2022 to 2024.

In our work we used tests, which allowed us to identify the level of creative inclinations of design students and their creative potential. This helped us in clarifying the composition of tasks and exercises for the preparatory and main stages of our methodology [15]. We also used elements of the P. Torrance test, such as "Figural forms" and "Complete Figures". Using modified Torrance creativity tests [16], we established the levels "within the norm" and "slightly above the norm" for the main series of criteria of this test. At the same time, it was noted that among the answers there were those that showed results "slightly below the norm" for such criteria as speed and flexibility. This confirmed our suspicion regarding the need to introduce short-term exercises in all design classes, and we also concluded that the choice of certain creativity techniques at various stages of design depends not only on the structure of the creative process, but also on a number of characteristics displayed by the participants themselves. The technology of working with the individual trajectory of the student was visualized in the form of Diagram 3:

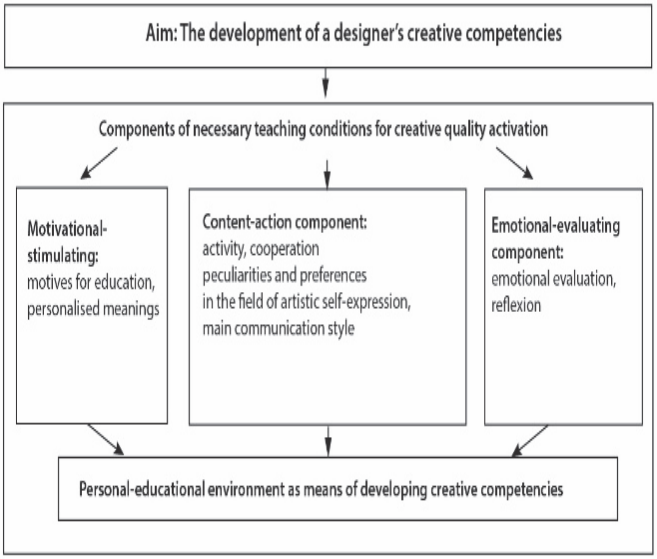


Fig. 3. Model of student-oriented development of creative competencies of a designer student in the learning process

Upon completion of the training, at the end of the pre-graduation practice, we conducted a survey of students. The empirical basis of the study at this stage is comprised of the answers of 72 respondents. The analysis conducted revealed that the practice of using the methodology we developed contributed to a deeper understanding of the potentialities of creativity techniques by students. Moreover, it contributed to their active use at various stages of design as part of the work on the final qualifying work of master's students.

We associate this with the fact that a deliberate focus on the search and discovery phase of design contributes to a more confident approach to solving creative problems, which in turn has a positive effect on the cogency of design solutions, as well as increased confidence of demonstration for expert evaluation. It is our belief that such work prepares students to independently search for a creative solution to the problems posed before them.

The work on the implementation of the methodology showed that the preparatory stage, aimed at activating and developing the creative imagination of students in short-term exercises, is the most important element of the system. Within groups that failed to sufficiently focus on this part, work was carried out slower, and collective participation during the generation of ideas did not bring satisfactory results. Meanwhile, consistent inclusion of students in the process of creative discovery allowed their education to progress at a fast pace.

Exercises aimed at developing the individual creative imagination of students also play an important role. In general, it can be said that solving various problems aimed at developing divergent and convergent types of thinking nurtures and deepens the individual style of creative activity. Such work prepares students for independent professional activity, allowing them to search for creative solutions much easier.

Based on the results of the implementation of the experimental methodology, we concluded that creativity techniques play a significant role in the process of creative design, and a comprehensive approach to their application at different stages of the project gives more effective results. As a result of their active use in the training system, there is a comprehensive development of students' creative abilities. Systematic

work in this direction contributes to the development of qualities needed for a designer, such as creativity and flexibility of thinking.

Introduction to the stages of creative design and technologies of systemic functional analysis of ideas at the stage of their selection prepares students to independently select the best original solution out of every option available to them. This in turn contributes to a deeper understanding of communication links in the complex solution of design problems in communication design.

To prepare students to work in the most optimal and confident way in the conditions of the modern design industry, we propose implementing the creative design algorithm in the organization of assignments in various academic disciplines that are taught in the full-time master's program in the field of training 54.04.01 – "Design", profile "Communicative design.

The rapid development of AI in the field of design requires a change in approaches to teaching the basics of design in design. Analyzing job offers for artists-designers on labor exchanges, we came to the conclusion that in 70 percent of cases, the candidate is required to be able to creatively and creatively approach solving practical problems.

Artificial intelligence (AI) is actively penetrating the field of communication design, offering students new tools for working at different stages of the project. At the research and analysis stage, for instance, AI allows one to quickly process large volumes of data, identify trends and predict audience preferences through image and text analysis algorithms.

This significantly speeds up the realization of this stage, however, it may also result in a superficial understanding of the context. The idea generation stage also runs the risk of becoming overly stereotypical, as generative AI tends to rely on existing design solutions, which can limit the variability and originality of ideas.

At the visualization stage, modern tools allow you to quickly create prototypes, test styles, and even adapt content to different platforms, which significantly saves time. On the other hand, this approach requires developed critical thinking. Moreover, some ethical concerns arise when it comes to authorship – it is important to understand the boundaries of borrowing and the need for manual revision.

The main difficulty, in our opinion, is that the excessive use of artificial intelligence tools at different stages of creative design leads to a reduction in independent thinking skills.

The educator's task is to help students understand how to use technology in such a way that projects retain meaning and demonstrate originality. In our opinion, this issue requires a separate comprehensive study. That is why it is so important to pay more attention to practical exercises and development of skills in working with visual information in the context of developing flexibility, breadth and speed.

By allocating more hours to practical classes, we believe it is possible to more effectively teach students to create communication graphics that meet the requirements of modern design.

By setting practical tasks that promote the development of 4K skills: communication, cooperation, creativity and critical thinking, we can help prepare a specialist in the field of modern communication design.

The ability to organize your process of active search for original ideas and relying on various quirks of creative thinking leads to a clear understanding of the structure with which projects are developed, as well as an increase in reflexive awareness of your actions during the creative search leads to increased confidence in your creative abilities. We are certain that this subject requires further research.

Библиографический список

1. *О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации*. Федеральный закон от 08.08.2024 № 330-ФЗ. Available at: https://base.garant.ru/409495175/
2. *Об утверждении Концепции развития креативных (творческих) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки до 2030 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 № 2613-р (в редакции от 26.01.2024 № 145-р). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_396332/
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
4. Альтшуллер Г.С. *Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач*. Москва: Альпина Паблишер, 2022.
5. *Проблемы дизайна*. Москва: Союз дизайнеров России, 2003.
6. Луптон Э. *Драматургия дизайна: как, используя приемы сторителлинга, удивлять графикой, продуктами, услугами и дарить впечатления.* Перевод с английского Я. Мышкиной. Москва: Эксмо, 2022.
7. Гакова Е.В. К вопросу о развитии креативных компетенций в среде высшего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6: 756.
8. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2003.
9. Боно Э. *Параллельное мышление*. Минск: Попурри, 2007.
10. Боно Э. *Учите своего ребенка мыслить*. Минск: Попурри, 2014.
11. *What is the Double Diamond Design Process?* Available at: https://www.thefountaininstitute.com/blog/what-is-the-double-diamond-design-process
12. Хабибова А.С., Хижняк Е.А. Применение аудиовизуальных средств выразительности в ходе профессиональной подготовки графических дизайнеров. *Научное мнение*. 2023; № 6: 90–96.
13. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. *The Mind Map Book*. Серия: Живите с умом. Минск: Попурри, 2007.
14. Меерович М., Шрагина Л. Технология творческого мышления. Москва: Альпина Паблишер, 2017.
15. Туник Е.Е. *Диагностика креативности Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант.* Санкт-Петербург: Речь, 2006.
16. Вишнякова Н.Ф. *Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения.* Минск: НИО, 1995.

References

1. *O razvitii kreativnyh (tvorcheskih) industrij v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 08.08.2024 № 330-FZ. Available at: https://base.garant.ru/409495175/
2. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya kreativnyh (tvorcheskih) industrij i mehanizmov osuschestvleniya ih gosudarstvennoj podderzhki do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20.09.2021 № 2613-r (v redakcii ot 26.01.2024 № 145-r). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_396332/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya (FGOS SOO)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.05.2012 № 413. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
4. Al'tshuller G.S. *Najti ideyu: Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skih zadach*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2022.
5. *Problemy dizajna*. Moskva: Soyuz dizajnerov Rossii, 2003.
6. Lupton `E. *Dramaturgiya dizajna: kak, ispol'zuya priemy storitellinga, udivlyat' grafikoj, produktami, uslugami i darit' vpechatleniya.* Perevod s anglijskogo Ya. Myshkinoj. Moskva: `Eksmo, 2022.
7. Gakova E.V. K voprosu o razvitii kreativnyh kompetencij v srede vysshego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6: 756.
8. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
9. Bono `E. *Parallel'noe myshlenie*. Minsk: Popurri, 2007.
10. Bono `E. *Uchite svoego rebenka myslit'*. Minsk: Popurri, 2014.
11. *What is the Double Diamond Design Process?* Available at: https://www.thefountaininstitute.com/blog/what-is-the-double-diamond-design-process
12. Habibova A.S., Hizhnyak E.A. Primenenie audiovizual'nyh sredstv vyrazitel'nosti v hode professional'noj podgotovki graficheskih dizajnerov. *Nauchnoe mnenie*. 2023; № 6: 90-96.
13. B'yuzen T., B'yuzen B. Supermyshlenie. *The Mind Map Book*. Seriya: Zhivite s umom. Minsk: Popurri, 2007.
14. Meerovich M., Shragina L. Tehnologiya tvorcheskogo myshleniya. Moskva: Al'pina Pablisher, 2017.
15. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti Test E. Torrensa. Adaptirovannyj variant.* Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
16. Vishnyakova N.F. *Kreativnaya psihopedagogika. Psihologiya tvorcheskogo obucheniya.* Minsk: NIO, 1995.

Статья поступила в редакцию 28.04.25

УДК 37.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-236-239

Shkhahutova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: z.shhahutova@adygnet.ru*

Musaeva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: 9388904836@mail.ru*

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

RHETORICAL COMPONENT AS AN ELEMENT OF THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article is devoted to the study of the rhetorical component as an integral part of the structure of communicative competence in the context of professional training. The relevance of the work is determined by the increasing importance of rhetorical competence for the formation of professional skills, especially in the context of the modern educational process focused on

the development of communicative and discursive skills. The purpose of the study is to develop and substantiate the rhetorical component as the most important component of communicative competence and its integration into educational programs for training specialists. The article considers the tasks of analyzing the structure of rhetorical competence, the role of rhetorical genres in educational programs, as well as didactic approaches to teaching rhetoric. The work also raises issues of interaction of rhetoric with other disciplines, such as the Russian language and culture of speech, and emphasizes the need for a more accurate and specific approach to teaching rhetoric, focused on the real professional needs of students.

Key words: **rhetorical component, communicative competence, professional training, educational programs**

З.З. Шхахутова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: z.shhahutova@adygnet.ru*
А.А. Мусаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-ma1: 9388904836@mail.ru*
В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

РИТОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена исследованию риторического компонента как неотъемлемой части структуры коммуникативной компетенции в контексте профессиональной подготовки. Актуальность работы определяется возрастающей значимостью риторической компетенции для формирования профессиональных навыков, особенно в условиях современного образовательного процесса, ориентированного на развитие коммуникативных и дискурсивных умений. Цель исследования – разработка и обоснование риторического компонента как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции и его интеграция в образовательные программы подготовки специалистов. В статье рассматриваются задачи анализа структуры риторической компетенции, роли риторических жанров в образовательных программах, а также дидактических подходов к преподаванию риторики. Работа также поднимает вопросы взаимодействия риторики с другими дисциплинами, такими как русский язык и культура речи, и подчеркивает необходимость более точного и конкретного подхода в преподавании риторики, ориентированного на реальные профессиональные потребности студентов.

Ключевые слова: **риторический компонент, коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, образовательные программы**

Актуальность исследования обусловлена возрастающей значимостью риторической компетенции в контексте формирования профессиональных навыков, особенно в условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на развитие коммуникативных и дискурсивных умений.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании риторического компонента как неотъемлемой части структуры коммуникативной компетенции с акцентом на его интеграцию в образовательные программы для подготовки специалистов, ориентированных на профессиональное и эффективное речевое взаимодействие.

Задачи исследования:

– анализ структуры риторической компетенции как ключевого компонента коммуникативной компетенции с целью выделения её основных элементов и принципов формирования в контексте профессиональной подготовки;

– оценка роли риторических жанров в образовательных программах, направленных на развитие речевых компетенций студентов, и выделение их значимости для формирования профессиональных навыков;

– исследование дидактических подходов к преподаванию риторики, с фокусом на интеграцию риторических и педагогических методик, что способствует эффективному развитию коммуникативных способностей обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в детализированном анализе риторического компонента как ключевого элемента структуры коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке специалистов. В отличие от существующих подходов, акцентированных на абстрактных и обобщённых характеристиках риторической компетенции, данное исследование предлагает интеграцию риторики с конкретными профессиональными требованиями, что позволяет более точно определить её составляющие и сформировать чёткие ориентиры для образовательных программ.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и углублённом анализе риторического компонента как неотъемлемой части структуры коммуникативной компетенции. Работа способствует уточнению понятийного аппарата и концептуальных подходов в области риторики и коммуникативного взаимодействия, а также выявлению ключевых структурных элементов риторической компетенции, включая её интеграцию в образовательные программы.

Практическая значимость исследования заключается в определении ключевых аспектов формирования риторической компетенции как неотъемлемой части профессиональной коммуникативной подготовки. Исследование акцентирует внимание на необходимости интеграции риторических навыков в образовательные программы для подготовки специалистов, обеспечивая их способность к эффективному взаимодействию в профессиональных дискурсах.

Современная структура дифференцированных риторических дисциплин, направленных на описание и развитие речевых компетенций в контексте интерактивного дискурса «человек – человек», представляет собой интегрированную методологию для формирования профессионально значимых коммуникативных умений и навыков. В рамках данной парадигмы отпадает необходимость в дополнении модели коммуникативной метакомпетенции, как это предлагают некоторые теоретики. В концептуальной модели коммуникативной компетентности Т.С. Ильина можно выделить два основных компонента. Первый из них – психолого-личностный, который охватывает осознание субъектом собственных психологических характеристик, освоение методологий и стратегий продуктивного взаимодействия, а также развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций. Второй компонент – коммуникативно-поведенческий, включает в себя компетенции, направленные на эффективное установление контакта, организацию структурированного дискурса, преодоление коммуникативных барьеров, самореализацию в различных социальных контекстах, деятельность в условиях стресса с применением методов поиска компромисса, когнитивное моделирование, логическую вербализацию мыслей, активное слушание и эмпатическое восприятие собеседника. Основная часть упомянутых элементов носит риторический характер и интегрируется как в структуру общей риторики (учёт психофизиологических характеристик реципиента, стратегия взаимодействия, целеполагание, методики активного слушания), так и в разделы специализированных риторических дисциплин (лексико-фразеологические средства поддержки кооперации, речевые стратегии поведения в условиях конфликта) [1, с. 195].

Неопровержимая потребность в комплексном становлении многогранных коммуникативных компетенций обучающихся обусловливает необходимость внедрения курса «Риторика» в образовательный процесс. Этот курс, направленный на формирование данных навыков, тем не менее статистически исключается из учебных программ, даже для тех профессиональных категорий, где вербальное взаимодействие представляет собой основное средство функционирования (например, юристы, педагоги, управленцы и т. д.). Это позволяет предположить, что авторы обновлённых образовательных траекторий делегируют институт коммуникативной компетентности смежным дисциплинам. Элементы риторической теории внедрены в учебный блок «Русский язык и культура речи». Важно отметить, что цели и задачи данных дисциплин (русский язык и риторика) имеют кардинальные различия: курс «Русский язык и культура речи» акцентирует внимание на углубленном развитии лингвистической компетенции, ориентируясь на усвоение орфографических, морфологических и синтаксических норм, а также на осознание специфики фонетической организации речи. В то время как риторика направлена на развитие дискурсивных навыков, саморефлексивного анализа коммуникативных процессов и прагматической гибкости языкового поведения. Курс риторики акцентирует внимание на формировании у обучающегося компетенции стратегического влияния на коммуникативного партнёра, включая овладение методами межличностной динамики, выработку аргументационных стратегий, оптимизацию выбора лексических и синтаксических конструкций в зависимости от контекста и жанра общения. В отличие от дисциплины «Русский язык и культура речи», не обладающей выраженной профессиональной направленностью, риторика изначально направлена на подготовку специалистов с учётом специфических требований их профессиональной деятельности. В связи с этим синтезирование данных учебных дисциплин представляется педагогически нецелесообразным [2, с. 27].

Недостаточная подготовленность специалистов в области формирования риторических компетенций у обучающихся обусловлена тем, что, несмотря на высокий уровень профессиональной квалификации педагогов и их глубокие теоретико-методологические знания в соответствующей предметной области, они зачастую совершают ошибки в использовании риторических терминов, обозначающих ключевые компоненты коммуникативной компетенции, в рамках их научно-исследовательской работы. Примером синтеза дисциплинарных компетенций в рамках междисциплинарных взаимодействий является следующий фрагмент учебной программы по русскому языку: устное взаимодействие, формируемое посредством предметных компетенций, охватывает такие компоненты, как конструкция вопросов для оппонента и построение ответной реплики на основе полученной информации. Письменная форма общения, также формируемая через предметные компетенции, предполагает составление самопрезентации в формате резюме. Коллективный дискурс (полилог), развивающийся на основе

предметных компетенций, включает использование ролевых моделей в процессе представления текстов художественных произведений.

Приведённый пример поддаётся анализу с трёх аспектов филологической теории. Во-первых, речь идет о теоретической концепции коммуникативного процесса, в рамках которой выделяются три ключевых вида взаимодействия: монолог, диалог и полилог. Следует дифференцировать, что, вопреки широкой апробации, полилогический диспозиционный формат не всегда кодифицируется в качестве автономного коммуникативного феномена в рамках отдельных методологических парадигм. Указанные коммуникативные конструкции детерминируются как в оральных, так и в графизированных дискурсивных регистрах. Однако в предложенной концепции отсутствует монолог, что ограничивает потенциал для развития речевой адаптации, необходимой для учета коммуникативных особенностей и ценностей восприятия адресата. Вызывает определённое удивление, что концептуализация письменной и устной форм коммуникации ограничивается исключительно диалогической моделью взаимодействия. С позиции теории риторики «письменное резюме» не может быть отнесено к категории форм диалогового взаимодействия, поскольку оно исключает принципиальный элемент взаимодействия, заключающийся в динамичном обмене взглядами и активном вовлечении контрагентов в коммуникативный процесс. Дискредитация понятий «полилога» и «ролевой структуры текстового представления» в контексте дискуссионного взаимодействия является методологически неверной, поскольку полилог обозначает многоголосое взаимодействие множества субъектов, в то время как дискуссия предполагает строго структурированное, аргументированное обсуждение, которое может включать как ограниченный круг участников, так и более широкую аудиторию собеседников [3, с. 92].

Концептуальная модель подготовки специалистов в контексте профессионального образования строится на принципе, согласно которому выбор компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, должен быть органически связан с особенностями самой профессиональной практики. В данном контексте основополагающим является требование к тщательной декомпозиции каждой компетенции, при этом акцент следует делать на экспертной оценке практиков в данной области профессиональной деятельности, а не ограничиваться только научными теоретиками и педагогами. Такой подход способствует конкретизации компетенции, снижая её абстрактность и универсальность, что, в свою очередь, усиливает её практическую значимость для формирования и развития профессиональной компетентности обучающегося.

В рамках теории формирования риторической компетенции этот вопрос приобретает особую значимость, поскольку содержание феномена традиционно представляется в высокоабстрактных конструкциях. Единогласие научных исследований заключается в том, что цель риторической компетенции – это подготовка будущих специалистов к продуктивному взаимодействию в профессиональных коммуникативных контекстах. Однако при попытке анализа риторической компетенции, а именно – её когнитивных и практических навыков нередко выявляются два противоположных подхода:

1. Некоторые исследователи подчеркивают важность формирования риторической компетенции, но не предлагают чёткого теоретико-методологического анализа её компонентов. В условиях многообразия концептуальных подходов сведение дискурса к «организационно-педагогическим условиям» образовательного процесса или заявлению о риторической компетентности как способности к высокому уровню речевой деятельности не позволяет обеспечить полноценное понимание проблемы.

2. Концептуализация риторической компетенции часто носит редукционистский характер. Снижение содержания риторики до элементарных навыков уменьшает её научную ценность и способствует маргинализации, что может привести к исключению этого предмета из образовательных программ. В некоторых моделях развития риторической компетенции акцент на выразительном чтении стихов или подготовке докладов в высшем образовании ограничивает её роль, не соответствуя полноценному риторическому дискурсу [4, с. 64].

Как подчеркивал Д. Хаймс, в процессе формирования коммуникативных умений и навыков у студентов следует акцентировать внимание на контекстуальной зависимости коммуникации. Он интерпретировал коммуникативную компетенцию как способность управлять параметрами общения – местом, временем, причиной и способом реализации речевого акта. Согласно данной концептуальной парадигме, фундаментальной характеристикой компетенции выступает способность незамедлительно и адекватно трансформировать языковую форму в соответствии с жанрологическими вариациями социального взаимодействия, что предполагает не только метаязыковую осведомлённость, но и аналитико-рефлексивный обзор макро- и микроструктур высказывания в контексте профориентированных коммуникационных ситуаций [5, с. 22].

В рамках операционализации перечня ключевых коммуникативных компетенций специалиста большинство научных концепций фокусируется исключительно на общем методико-коммуникативном блоке ОК-5, который интерпретируется как способность к продуктивному вербальному и паралингвистическому взаимодействию на русском и иностранных языках в устной и письменной формах для решения интерперсональных и интеркультурных прагматических задач. Однако данная трактовка демонстрирует низкую теоретико-методологическую конкретизацию и требует метадискурсивной адаптации с учётом специфики профессиональных направленностей и контекстуальных параметров.

Вместе с тем интегративный подход к формированию учебных программ подразумевает необходимость учета комплексного характера компетенций, описанных в ФГОС. Для адекватной трактовки содержания коммуникативной компетенции конкретного специалиста необходимо выделить коммуникативный компонент из более широкого контекста и на основе этого построить целостный профиль профессиональной коммуникации.

Как подтверждают результаты эмпирических исследований, значительное число профессиональных компетенций, охватывающее разнообразные уровни и сферы деятельности, включает в себя элементы коммуникативной компетенции. К таковым многогранным компетенциям можно отнести способность к эффективной межличностной коммуникации и кооперации в рамках групповой динамики; умение добывать, структурировать, критически осмыслять и интерпретировать информацию; навыки межперсонального взаимодействия и установления продуктивной коммуникации; компетенции в области предоставления правовой помощи и консультаций в правовых вопросах; способность к рефлексивному анализу и самооценке профессиональной деятельности. Навыки мотивации индивидов для совместного достижения целей; компетенции в сфере правового воспитания включают способность осуществлять диалог с индивидами, не обладающими углубленными знаниями в данной области, а также развивать навыки содействия как физическим, так и юридическим лицам в защите их правовых интересов и законных прав. Эти способности составляют часть более широкого спектра ключевых компетенций, актуальных для эффективного функционирования в правовой среде. Формирование коммуникативного компонента таких компетенций должно быть основано на образовательных программах, разрабатываемых профильными специалистами, однако практическая реализация этого процесса требует участия квалифицированного филолога, который способен осуществить эффективную интеграцию лингвистических и педагогических подходов [6, с. 46].

Один из центральных элементов педагогической подготовки будущих специалистов заключается в развитии у студентов компетенций конструктивного дискурса, что является необходимым условием для осуществления когерентного и целенаправленного аргументированного обмена идеями. В указанных условиях проявляется методологическое противоречие: с одной стороны, интенсивная интеграция интерактивных педагогических стратегий активизирует применение дискурсивной практики как высокоэффективного механизма фасилитации образовательной среды, с другой же стороны, в учебных траекториях нивелируются такие фундаментальные дисциплины, как логика и риторика, традиционно обеспечивавшие метатеоретическую и методологическую подготовку к аргументационному анализу.

В процессе освоения дискурсивной формы коммуникации важно развивать способность к аналитическому выявлению центральных аспектов контроверсий, конструированию антитез, осуществлению когнитивно-интеллектуального взаимодействия с оппонентом, строго соблюдая рамки основного тезиса, а также формированию логически обоснованных аргументов и их рациональной организации в процессе речевой деятельности. В рамках содержания необходимо развивать способность к систематическому анализу и концептуализации исследуемого объекта или процесса, формируя логически структурированную познавательную траекторию, на основе которой производится экспертная оценка. Следует подчеркнуть, что подлинные и продуктивные дискуссии возможны лишь в контексте углубленного системного саморазвития и постоянного стремления к истине, что является основополагающим аспектом в процессе профессиональной трансформации и когнитивной зрелости.

В процессе образовательной подготовки необходимо учитывать возможность того, что выпускник высшего учебного заведения, независимо от выбранной специальности, может занять должность руководителя среднего или высшего уровня. В связи с этим важно обеспечить формирование компетенций, соответствующих требованиям руководящей роли. Речь идет не только о психологических и управленческих аспектах, таких как анализ межличностных отношений, решение нестандартных ситуаций, оценка трудовой деятельности подчиненных, но и о развитии коммуникативных навыков. Эти навыки включают способность эффективно проводить совещания, конструктивно выражать критику и признание в адрес сотрудников, а также разрешать конфликты через вербальные средства воздействия.

В предыдущем исследовании была представлена структура коммуникативной компетенции. В данной работе осуществляется углубленный анализ риторической компетенции как ключевого элемента формирования коммуникативной компетенции на основе модели И.С. Сергеева:

1. Классификация компетенций в контексте иерархической структуры. Риторическая компетенция является интегративной, многозначной и обладающей многоуровневыми функциями, которые активно реализуются в рамках разнообразных профессиональных практик специалистов из различных сфер деятельности.

2. Объектно-ориентированная характеристика компетенции в познавательной деятельности. Предметом познания являются закономерности речевого конструирования, факторы коммуникативной результативности, теоретические принципы координации диалогического взаимодействия и другие элементы речевой интеракции.

3. Социально детерминированная значимость для профессиональной практики. Овладение риторической компетенцией позволяет эффективно орга-

низовывать межличностную коммуникацию, развивать соответствующее речевое поведение в профессиональных ситуациях, а также оптимизировать управление коммуникативными процессами (совещания, переговоры, презентации).

4. Личностные ориентации обучающегося. Деятельностный аспект компетенции предполагает повышение эффективности речевого взаимодействия: укрепление социального статуса, установление межличностных контактов, развитие навыков решения профессиональных задач в условиях ограниченного времени.

5. Теоретико-познавательные компетенции охватывают осознание структурных закономерностей коммуникативного взаимодействия, фазовых этапов речевой деятельности, теоретических основ аргументации, принципов структурно-композиционной организации риторического дискурса, а также знание функциональных особенностей и типов делового общения, а также методов координации и организации значимых речевых актов.

6. Практические компетенции. Включают навыки аудитивного и когнитивного анализа аудитории, прогнозирование коммуникативных сценариев, формулирование цели публичного выступления, выбор аргументов, структурирование речи и эффективное вопросирование.

7. Методы профессиональной деятельности. Эти методы охватывают разработку профиля целевой аудитории, формирование наброска речи, выбор аргументационных стратегий, предсказание реакций собеседника и оформление дискурса в риторическом жанре. Включают также навыки участия в дискуссиях и риторическую рефлексию.

8. Минимально адекватный опыт для становления компетенции. Выражается в способности демонстрировать продуктивную вербальную активность в контексте риторического жанра с учётом когнитивных характеристик аудитории и коммуникативного контекста [7, с. 157].

Использование предложенной модели для анализа учебных программ по дисциплине «Риторика» предоставляет возможность для диагностики эффективности педагогической практики. В случае наличия в программе упомянутых выше элементов, можно сделать вывод, что преподаватель придерживается деятельностной парадигмы образования, способствуя формированию риторической компетенции у обучающихся. В противоположном случае, если программа изобилует неопределёнными и обтекаемыми формулировками, есть вероятность, что преподаватель не обладает достаточным уровнем знания предмета. Следует подчеркнуть, что структура учебной программы не всегда требует включения исчерпывающего списка всех компонентов компетенции: выбор и степень их детализации находятся в прямой зависимости от уровня образовательного учреждения, объема учебных часов, выделенных на дисциплину, уровня подготовленности обучаемых, а также целей и задач образовательного процесса, наряду с другими контекстуальными факторами. В то же время все элементы программы должны гармонично соответствовать ранее обозначенным критериям. В контексте учебного курса по риторике необходимо чётко обозначить спектр риторических жанров, которые имеют профессиональную значимость для соответствующей профессии, с акцентом на их практическую ценность и применение в профессиональной деятельности. В то же время следует избегать включения в программу ряда компонентов:

– периферийные компоненты образовательного процесса, не обладающие ядровой педагогической ценностью, к примеру, паравербальные проявления преподавателя (микровыражение лица, кинесические реакции), методы эмпатического слушания и техники поддержания зрительного и когнитивного фокуса аудитории, могут системно рассматриваться лишь в рамках лекторского дискурса. Однако их дидактическая роль носит вспомогательный, поддерживающий характер, и они не обладают самостоятельной педагогической ценностью в структуре образовательного процесса;

– абстрактные компоненты, такие как концепт постоянной когнитивной готовности к восприятию, принцип рефлексивной обратной связи, эффект психофизиологической релаксации и другие, обладают значительным уровнем абстракции и теоретической универсальности. Безусловно, педагог должен демонстрировать способность к эмпатии и адаптации восприятия собеседника, однако точное описание педагогических механизмов, направленных на достижение этого состояния, невозможно через такие неопределенные концепты;

– элементы, не обладающие прямым отношением к риторическому процессу (нериторического характера), включают в себя нормы социального взаимодействия, адекватность лексической реализации, развитие коммуникативной компетенции, осознание языкового знака как культурного и когнитивного ресурса, а также иные составляющие речевой практики. Несмотря на их значимость в образовательной практике, данные элементы не входят в структуру риторической компетенции и исследуются в контексте иных образовательных дисциплин.

Внедрение рассматриваемой модели или её аналога запускает процесс глубокой рефлексии, в рамках которого происходит осознание того, что жанровая компетентность обучающего субъекта не может быть ограничена только такими форматами, как доклад, сообщение или лекция. Конструирование универсальной модели жанровых стандартов оказывается невозможным, поскольку для успешной организации профессиональной практики каждого специалиста совокупность жанровых форм будет носить индивидуализированный и контекстуально обусловленный характер.

В процессе осуществлённого исследования была уточнена роль риторического компонента в структуре коммуникативной компетенции, а также аргументирована его значимость для подготовки специалистов в контексте современной образовательной парадигмы. Анализ риторической компетенции позволил выделить её основные составляющие, акцентируя внимание на необходимости интеграции риторических навыков в образовательные программы, ориентированные на развитие коммуникативных и дискурсивных умений у обучающихся. В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Риторическая компетенция представляет собой ключевой компонент коммуникативной компетенции, играющий важную роль в подготовке специалистов, ориентированных на эффективное взаимодействие в профессиональной среде.

2. Интеграция риторики в образовательные программы требует чёткого определения её содержания и выбора жанров, соответствующих профессиональной деятельности студентов.

3. Важно избежать включения абстрактных и незначительных компонентов в программу обучения риторике, а также исключить элементы, не относящиеся непосредственно к риторической практике.

Целевая аудитория данной статьи включает преподавателей высших учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов в области гуманитарных и социальных наук, а также разработчиков образовательных программ, стремящихся интегрировать риторические компетенции в структуру подготовки будущих профессионалов.

Библиографический список

1. Подласый И.П. Педагогика: Общие основы. *Процесс обучения.* Москва: СВФУ, 2015; Кн. 1.
2. Сковородников А.П. Алогизм как риторическое понятие. *Русский язык: Теория. История. Риторика. Методика:* материалы научно-методических чтений памяти проф. Р.Т. Гриб (1928–1995). Красноярск, 2003; Выпуск 3: 25–29.
3. Сердобинцев К.С. Философия. Методологические и прогностические возможности анализа общественного развития *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2020; № 1 (59): 90–93.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Юрайт, 2017.
5. Михальская А.К. Риторическая поэтика. *Вестник Литературного института им. А.М. Горького*. Москва, 2011; № 1: 15–22.
6. Морохова О.А. Формирование риторической компетенции преподавателя высшей школы в системе дополнительного профессионального образования. *Языкознание и литературоведение*. 2019; № 2: 45–52.
7. Ахмаров А.В. Использование инновационных методов обучения для развития социальных навыков у детей с аутизмом. *Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева*. 2024: 156–160.

References

1. Podlasyj I.P. Pedagogika: Obschie osnovy. *Process obucheniya*. Moskva: SVFU, 2015; Kn. 1.
2. Skovorodnikov A.P. Alogizm kak ritoricheskoe ponyatie. *Russkij yazyk: Teoriya. Istoriya. Ritorika. Metodika:* materialy nauchno-metodicheskih chtenij pamyati prof. R.T. Grib (1928-1995). Krasnoyarsk, 2003; Vypusk 3: 25-29.
3. Serdobincev K.S. Filosofiya. Metodologicheskie i prognosticheskie vozmozhnosti analiza obschestvennogo razvitiya *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2020; № 1 (59): 90-93.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischeenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Yurajt, 2017.
5. Mihal'skaya A.K. Ritoricheskaya po`etika. *Vestnik Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo*. Moskva, 2011; № 1: 15-22.
6. Morohova O.A. Formirovanie ritoricheskoj kompetencii prepodavatelya vysshej shkoly v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yazykoznanie i literaturovedenie*. 2019; № 2: 45-52.
7. Ahmarov A.V. Ispol'zovanie innovacionnyh metodov obucheniya dlya razvitiya social'nyh navykov u detej s autizmom. *Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva*. 2024: 156-160.

Статья поступила в редакцию 24.04.25

УДК 378.046 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-240-243

Valeev S.I., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: vsi73@mail.ru*
Bayrakova I.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Public and Municipal Administration, Kazan Federal University named after V.I. Vernadsky (Simferopol, Russia), E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*
Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF RUSSIAN UNIVERSITIES. The article is devoted to the study of the integration of digital technologies into the educational process of Russian universities in the context of the digital transformation of higher education. The key aspects of changes caused by global transformations in the scientific, technical, socio-economic and cultural spheres, as well as the need to adapt the higher education system to the requirements of the digital age are considered. The work analyzes the trends in the implementation of information and communication technologies (ICT) in the educational and management processes of universities, as well as the impact of these technologies on the development of digital competencies of students and teachers. The main barriers and challenges faced by Russian universities in integrating digital solutions are considered. As a result of the study, strategic directions and tasks related to the integration of digital technologies into educational practice and management activities of universities are identified, and recommendations are proposed for optimizing the digital infrastructure and introducing innovative teaching methods. The article is of theoretical and practical value for developers of educational strategies, teachers and specialists in the field of digital technologies striving to implement modern solutions in the field of higher education.

Key words: **digital transformation, higher education, integration of digital technologies, information and communication technologies**

С.И. Валеев*, канд. техн. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: vsi73@mail.ru*
И.В. Байракова*, канд. экон. наук, доц., КФУ имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*
С.Я. Ачмизова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена исследованию интеграции цифровых технологий в образовательный процесс российских вузов в контексте цифровой трансформации высшего образования. Рассматриваются ключевые аспекты изменений, вызванных глобальными трансформациями в научно-технической, социально-экономической и культурной сферах, а также необходимость адаптации системы высшего образования к требованиям цифровой эпохи. В работе анализируются тенденции внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательные и управленческие процессы университетов, а также влияние этих технологий на развитие цифровых компетенций студентов и преподавателей. Рассмотрены основные барьеры и вызовы, с которыми сталкиваются российские вузы при интеграции цифровых решений. В результате исследования выделены стратегические направления и задачи, связанные с интеграцией цифровых технологий в образовательную практику и управленческую деятельность вузов, а также предложены рекомендации по оптимизации цифровой инфраструктуры и внедрению инновационных методов обучения. Статья представляет теоретическую и практическую ценность для разработчиков образовательных стратегий, педагогов и специалистов в области цифровых технологий, стремящихся к внедрению современных решений в сферу высшего образования.

Ключевые слова: **цифровая трансформация, высшее образование, интеграция цифровых технологий, информационно-коммуникационные технологии**

Актуальность исследования заключается в необходимости адаптации системы высшего образования к требованиям цифровой эпохи, что обусловлено глобальными трансформациями в научно-технической, социально-экономической и культурной сферах. Современные вызовы, такие как рост цифровизации и интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс, требуют пересмотра традиционных методов преподавания и управления в вузах.

Цель исследования заключается в анализе и оценке потенциала цифровой трансформации управленческих и образовательных процессов в сфере высшего образования с целью интеграции цифровых технологий в учебную и административную деятельность российских вузов, а также выявления ключевых факторов, способствующих успешной реализации цифровых преобразований в контексте устойчивого развития образовательной системы.

Задачи исследования:

– анализ состояния цифровой трансформации высшего образования в России и выявление ключевых факторов, влияющих на её эффективность;

– оценка роли цифровых технологий в оптимизации образовательных и управленческих процессов в университетах;

– исследование влияния цифровизации на развитие цифровых компетенций обучающихся и преподавателей, а также на повышение качества образовательных услуг;

– выявление основных барьеров и вызовов в процессе интеграции цифровых технологий в образовательную практику российских вузов.

Научная новизна исследования заключается в глубоком анализе и систематизации ключевых аспектов цифровой трансформации высшего образования в России, а также в выявлении специфики интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс российских вузов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в формулировке концептуальных моделей цифрового образования, а также в определении направлений и стратегий для эффективного внедрения цифровых технологий в образовательную практику, что способствует улучшению качества образования и повышению конкурентоспособности образовательных учреждений.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании стратегий интеграции цифровых технологий в образовательный процесс российских вузов, что способствует улучшению качества образовательных услуг и повышению уровня цифровой компетенции обучающихся. Результаты исследования могут быть использованы для создания эффективных моделей цифровой образовательной инфраструктуры, оптимизации управленческих процессов и повышения эффективности педагогической деятельности.

Педагогико-академическая система высшего образования, ориентированная на разработку и реализацию траекторий углубленного профессионального становления специалистов, формирующих инновационную и социально-экономическую динамику государства, выступает приоритетным направлением государственной образовательной стратегии в контексте обеспечения долгосрочного устойчивого развития. Институты трансдисциплинарной образовательной инфраструктуры и методологические механизмы её функционирования служат базисом охраны национальных интересов и усиления международной конкурентоспособности, способствуя интеграции в глобальное образовательное пространство и поддержанию системной стабильности в условиях масштабных социокультурных трансформаций.

Современное высшее образование функционирует как сложный государственно-общественный социокультурный конгломерат, раскрытый для глобальных трансдисциплинарных интеграций. Рост цифровизации и усиление рыночных регуляторов обуславливают необходимость выстраивания цифровых компетенций и смены классической университетской парадигмы. В ответ на эти вызовы происходит цифровая трансформация образовательного процесса – переход к цифровой дидактике и формированию академической экосистемы с опорой на LMS, MOOC и open educational resources. Современные цифровые артефакты становятся интегральным компонентом педагогической и учебной деятельности, обеспечивая персонализированное, адаптивное и кооперативное обучение в духе концепции «Образование 3.0» [1, с. 52].

Исследователи в юридической парадигме операционализируют концепт «Цифровая трансформация высшего образования» через следующие аспекты:

– институирование интегрированной цифровой образовательной экосистемы, в которой субъект-субъектное взаимодействие осуществляется через многофункциональные онлайн-платформы, оснащённые электронными коммуникационными протоколами, адаптивными учебно-методическими средствами и облачными сервисами;

– реинжиниринг и модернизация организационно-педагогических практик посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих когнитивно-методологическую непрерывность учебно-воспитательного цикла, оптимизацию педагогического дизайна и повышение эффективности процедур оценочной деятельности;

– социотехническая реформа управленческих, образовательных и социальных парадигм вуза, обусловленная консолидацией цифровых инструментов в системах администрирования и академического менеджмента, что детерминирует формирование новой методологической архитектуры образовательного пространства.

Указанные формулировки отражают методологический плюрализм в трактовке цифровой трансформации: с одной стороны, утилитаристская парадигма, редуцирующая её к интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) непосредственно в учебно-воспитательный процесс, с другой – системно-концептуальный подход, рассматривающий цифровую трансформацию как комплексное трансмоделирование всех институциональных, организационно-управленческих и академических практик в высших профессиональных образовательных организациях

Императив цифровизации педагогического ландшафта обоснован эмпирической верификацией результатов международных социологических исследований. В частности, метаанализ докладов Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) демонстрирует, что выход на глобальный уровень информационно-коммуникационного прогресса возможен преимущественно за счёт институционализации целевых финансовых вливаний в государственные программы, ориентированные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и внедрение моделей непрерывного обучения на протяжении жизни. В этой связи принятие государственных образовательных стратегий должно быть направлено на повышение уровня цифровой компетентности будущих профессионалов, что является неотъемлемым элементом их подготовки в условиях цифровой экономики [2, с. 136].

Цифровая трансформация в сфере высшего образования активно содействует реализации Целей устойчивого развития Организации Объединённых Наций, в частности:

– минимизация социальной дифференциации и усиление инклюзивности, что является результатом гарантированного предоставления обучающимся беспрепятственного доступа к полному спектру информационных ресурсов в рамках цифровой образовательной экосистемы;

– благоприятное воздействие на увеличение валового внутреннего продукта и стимулирование экономического роста посредством повышения уровня образовательного капитала населения.

В рамках существующих научных изысканий можно выделить четыре ключевых направления анализа цифровой трансформации высшего образования:

1. Первое направление исследует корреляцию между цифровой трансформацией образовательных учреждений и образовательными программами, а также развитием цифровых компетенций субъектов образовательного процесса.

2. Второе направление акцентирует внимание на концепциях устойчивого развития, интеграции цифровой экономики, а также на стратегиях управления информационными потоками в контексте цифровизации высшего образования.

3. Третье направление объединяет работы, посвящённые концептуализации дистанционного образования, педагогическим технологиям в виртуальной среде и использованию цифровых обучающих платформ.

4. Четвёртое направление связано с техническим обеспечением и инфраструктурной поддержкой процессов цифровой трансформации в сфере высшего образования [3, с. 221].

Перестройка внутренних операций образовательной организации включает в себя разработку ключевых информационных инфраструктур, таких как системы управления данными, цифровая библиотечная платформа и виртуальные образовательные комплексы, а также цифровизацию административных процедур, охватывающих управление научно-исследовательскими проектами, материально-техническими закупками и иными процессами.

Проектирование системы цифрового маркетинга образовательного учреждения предполагает интеграцию механизмов непрерывной супервизии репутационных угроз академической среды, а также активацию процессов конструирования и поддержания позитивного виртуального имиджа, что, в свою очередь, обеспечивает фасилитацию становления и динамическую эволюцию цифровых педагогических сообществ.

Разработка системы цифрового взаимодействия с потенциальными кандидатами и обучающимися предполагает обеспечение абитуриентов исчерпывающей информацией, необходимой для обоснованного выбора учебного заведения, создание цифровых механизмов для эффективного взаимодействия и обмена информацией с обучающимися, а также осуществление мониторинга академических достижений студентов посредством применения аналитических инструментов для обработки и интерпретации образовательных данных.

В целях оптимизации процессов цифровой трансформации в сфере образования авторы исследования рекомендуют сосредоточить усилия на усовершенствовании механизмов управления и финансового обеспечения в контексте высшего образования, повышении его качества и обеспечении транспарентности, а также на развитии инфраструктуры образовательного пространства с учетом эволюции информационно-коммуникационных технологий. В рамках реализации данных стратегических целей ключевую роль сыграет создание партнерских альянсов между учебными заведениями, что способствует эффективному сотрудничеству в процессе трансформации образовательной системы [4, с. 164].

Для обеспечения эпистемологической достоверности исследования был реализован семантический отбор релевантных источников посредством формирования поискового кортежа «цифровая педагогическая трансформация» и «цифровизация высших учебных заведений» с применением ретроспективного хронологического среза, ограничивающего корпус публикаций пятилетним временным интервалом. В методико-теоретическом пространстве исследования задействовались процедуры абстрактного обобщения и когнитивно-структурного анализа, что позволило провести систематизированное картографирование материалов и их критико-аналитическую рефлексию [5, с. 364].

Был выполнен экспертно-методологический аудит, в ходе которого проведено эпистемологическое исследование ключевых доменов, стратегических ориентиров и инструментально-дидактических ресурсов цифровой трансформации высшей школы, а также осуществлена гносеологическая оценка её ценностно-методических преимуществ для субъектов обучения в институциональной среде.

С помощью электронных уведомлений был мобилизован 61 специалист, чья экспертность подтверждалась наличием не менее пяти рецензируемых публикаций по тематике исследования. Из них 52 эксперта выразили своё согласие на участие, после чего им были адресованы углублённые запросы касательно стратегических векторов, целеполагания и операциональных механизмов цифровой трансформации в системе высшего образования, а также относительно потенциальных когнитивно-педагогических выгод для обучающихся и существующих барьеров внедрения. Респондентов детально ознакомили с методологией исследования и планом публикации его агрегированных результатов.

В результате первоначального раунда экспертного опроса был инициирован повторный цикл анкетирования, в ходе которого специалисты осуществляли количественное приоритизирование выявленных преимуществ цифровизации высшего образования, присваивая каждому фактору шкалу балльных показателей. На основании накопленных оценок проведена процедура многоуровневой сортировки и расчёта нормированных весовых коэффициентов, отражающих относительную значимость каждого элемента с позиций экспертного сообщества. Для обеспечения метрологической валидности и объективности анализа выполнена оценка конкордантности экспертных суждений посредством использования коэффициента конкордации Кендалла (W), что позволило осуществить всестороннюю статистико-методическую обработку исходного массива данных.

Анализ результатов проведённого многоуровневого экспертного опроса лёг в основу вычленения стратегических векторов цифровой трансформации системы высшего образования, формализации приоритетных концептуальных целей и выработки многоуровневого набора инструментов для интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду и развертывания адаптивных интеллектуальных сред.

Исходя из эмпирико-аналитической обработки экспертных данных, определяются два стратегических направления цифровой трансформации высшего образования: рационализация педагогического дизайна посредством интеграции ИКТ в когнитивно-метакогнитивные процессы обучения и институциональная оптимизация управленческих, регулятивно-контрольных механизмов.

В рамках первого приоритетного кластера сформулированы следующие задачи цифровой трансформации: обеспечение инклюзивного доступа и своевременной релевантности компонентов цифровой образовательной экосистемы; развитие контекстно-ориентированных цифровых и метапредметных компетенций педагогического корпуса; адаптация и кураторство учебного контента в соответствии с требованиями современной цифровой парадигмы.

Ключевыми средствами достижения являются следующие: оснащение организаций многофункциональными компьютерно-мультимедийными комплексами и профильным программным обеспечением; системная профессиональная переподготовка педагогов и ревизия нормативно-методических документов; предоставление бесперебойного доступа к лицензионным цифровым образовательным ресурсам.

В рамках второго вектора обозначены три ключевые стратегемы цифровой трансформации: (1) институционализация транспарентности, инклюзивности и результативности педагогических сервисов посредством сквозного цифрового документооборота и единой платформы валидации и мониторинга академических квалификаций; (2) модернизация и тотальная автоматизация административно-академического менеджмента через когнитивно-аналитические инструменты многоуровневого ассессмента учебных перформансов, а также аккредитационных, аттестационных и конкурсно-селективных процедур; (3) рационализация data-driven эксплуатации образовательно-научных массивов для легитимации управленческих диспозиций на всех этажах государственной и институциональной иерархий. Заключительная стратегема обеспечивает гарантированный open-access к генерируемым данным для всех стейкхолдеров благодаря синхронизации и интероперабельности государственных реестров в рамках единого информационно-аналитического континуума управления образовательными данными.

Материалы экспертного опроса, осуществлённого с целью идентификации методологических и педагогических выгод цифровой трансформации образовательной среды высшей школы для обучающихся, подверглись статистико-методическому ранжированию с применением коэффициента конкордации В-Стюдента (W = 0,69), что отражает высокую когерентность экспертных оценок (рис. 3).

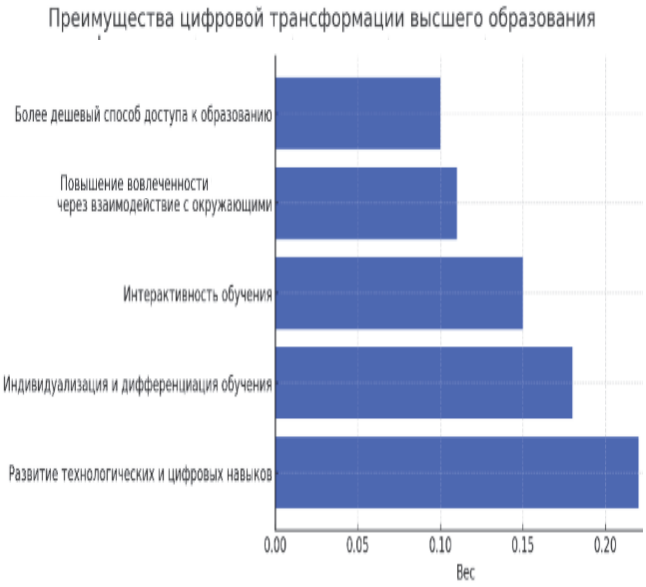


Рис. 3. Преимущества цифровой трансформации в сфере высшего образования для обучающихся

В ходе проведения экспертного анкетирования были выявлены ключевые аспекты позитивного воздействия цифровой трансформации на высшее образовательное учреждение, при этом коэффициент согласованности, рассчитанный с использованием индекса Вилкоксона, составил W = 0,71 (рис. 4).



Рис. 4. Преимущества цифровой трансформации в сфере высшего образования для учебного заведения

Предложенные экспертами векторы цифровой реконфигурации системы высшего профессионального образования корреспондируют с данными предшествующих эмпирических изысканий, выявляющими следующие стратегические компоненты:

– метапарадигматическая рефлексия и дидактическая рекалибровка действующей образовательной парадигмы, мобилизация вузов на апробацию студентоцентрированных методик и инкорпорация ИКТ в педагогическую практику;

– проектирование и эволюция интегрированной цифровой педагогической экосистемы, обеспечивающей когнитивно-социальную интеракцию между обучающимися и преподавателями и стимулирующей профессионально-дидактическую коллаборацию;

– интенсификация, мониторинг и мейнтенанс цифровой инфраструктуры, адаптированной к инновационным технологическим и методологическим спецификациям обновлённой образовательной парадигмы [6, с. 39].

Результаты исследования показали, что дигитализация высшего учебного процесса влечёт за собой:

– развитие у обучающихся продвинутых технологических и цифровых компетенций (включая медиатехническую, кибернетическую и аналитическую грамотность), необходимых для успешной профессиональной самореализации в контексте концепции «Индустрия 4.0»;

– внедрение принципов индивидуализации и дифференциации обучения посредством адаптивных образовательных траекторий и гибких методологических схем, что обеспечивает оптимальное согласование педагогической стратегии с личностно-деятельностным профилем студента;

– обеспечение интерактивности образовательного процесса за счёт использования сетевых платформ и коллаборативных инструментов, способствующих эффективной когнитивной и коммуникационной взаимодеятельности участников и обеспечивающих непрерывную конструктивную обратную связь;

– интенсификация когнитивно-внимательного и мотивационно-эмоционального компонентов обучаемых достигается через межсубъектную коллаборацию, поскольку прототипирование педагогических ситуаций с использованием цифровых образовательных технологий оптимизирует процессы обработки знаний и ускоряет становление профессиональных компетенций в условиях, максимально эмулирующих реальные практики;

– формируется экономически эффективная модель получения образовательных услуг, поскольку цифровизация учебного процесса снижает совокупные издержки обучающихся на логистику, проживание и иные сопутствующие расходы, присущие традиционной очной форме обучения в высших учебных заведениях [7, с. 432].

Цифровая трансформация в контексте высшего учебного заведения обеспечит следующие преимущества:

– поддержание и совершенствование профессиональных компетенций и цифровой грамотности преподавательского состава посредством создания условий для обмена передовыми педагогическими практиками в рамках эволюции цифровой образовательной экосистемы;

– оптимизацию управленческих процессов, повышение эффективности организационных мероприятий и обеспечение транспарентности операционной деятельности учреждения;

– обеспечение рационального использования ресурсов для формирования учебной и исследовательской инфраструктуры посредством внедрения удаленного формата работы преподавательского состава, а также предоставление возможности оперативного и экономически эффективного создания виртуальных прототипов, с возможностью многократного воспроизведения экспериментальных процедур в необходимом объеме;

– создание гибких и адаптивных организационных структур для управления образовательным процессом.

Согласно экспертным заключениям, ключевым элементом успешной цифровой трансформации является наличие цифровой инфраструктуры на институциональном уровне, что служит необходимым и достаточным условием для её реализации. В свою очередь, эффективное внедрение технологий предполагает проведение педагогической деятельности, направленной на создание и внедрение образовательных программ, а также разработку и внедрение соответствующих методологических подходов и стратегий.

Таким образом, прогрессивная эволюция цифровых медиатехнологий радикально реконструировала парадигмы социального взаимодействия, профессиональной деятельности и учебно-дидактического процесса. В контексте этого комплексного перехода к цифровой парадигме высшего образования выявляется грандиозность предстоящего комплекса мероприятий, нацеленных на обеспечение оптимальной интеграции и апробации передовых информационно-коммуникативных инструментов.

Интеграция цифровой экосистемы в структуру высшего образования провоцирует не только деконструкцию устоявшихся педагогических практик, но и создание многоуровневых стратегий усиления конкурентоспособного потенциала российских вузов в глобальном образовательном пространстве. Имплементация институционально-методологических и педагогико-технологических механизмов цифровой трансформации, прописанных в данном исследовании, обеспечивает синергетическое преодоление организационно-технических барьеров и гарантирует устойчивое развитие академической среды.

Учитывая, что интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс детерминирована институциональными особенностями каждого вуза и вариативными педагогическими стратегиями, целесообразно продолжить эмпирическое исследование, базируясь на методологической дифференцировке конкретных академических структур. Помимо этого, для системного отражения актуального состояния цифровой трансформации в высшем образовании необходимо осуществить мультидисциплинарный анализ нормативно-правового обеспечения государственной политики, задействующей механизмы её внедрения.

Библиографический список

1. Белоусова Н.В. *Цифровая трансформация высшего образования в России: вызовы и перспективы*. Москва: Издательство «Просвещение», 2023.
2. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Лопанова Е.В. *Цифровая трансформация образования: теория и практика*. Омск: Омская гуманитарная академия, 2022.

3. Ахметшин Э.М. Цифровая трансформация высшего образования: состояние, проблемы и перспективы. *Инновации*. 2020; № 2 (256): 83–88.
4. Григорьева Т.М. *Развитие цифровых компетенций преподавателей в условиях цифровой трансформации*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2023.
5. Прокофьев С.Е. *Экосистема вузов: трансформация российской системы образования*. Москва: ИНФРА-М, 2023.
6. Гейзерская Р.А. *Роль цифровых образовательных технологий в создании увлекательной среды обучения*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2021.
7. Ильинский И.М. *Высшее образование для XXI века: цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы*. Москва: Издательство МосГУ, 2020.

References

1. Belousova N.V. *Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya v Rossii: vyzovy i perspektivy*. Moskva: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 2023.
2. Robert I.V., Muhametzyanov I.Sh., Lopanova E.V. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: teoriya i praktika*. Omsk: Omskaya gumanitarnaya akademiya, 2022.
3. Ahmetshin `E.M. Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy. *Innovacii*. 2020; № 2 (256): 83-88.
4. Grigor'eva T.M. *Razvitie cifrovyh kompetencij prepodavatelej v usloviyah cifrovoj transformacii*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2023.
5. Prokof'ev S.E. *`Ekosistema vuzov: transformaciya rossijskoj sistemy obrazovaniya*. Moskva: INFRA-M, 2023.
6. Gejzerskaya R.A. *Rol' cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij v sozdanii uvlekatel'noj sredy obucheniya*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2021.
7. Il'inskij I.M. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: cifrovaya transformaciya obschestva: novye vozmozhnosti i novye vyzovy*. Moskva: Izdatel'stvo MosGU, 2020.

Статья поступила в редакцию 29.04.25

УДК 373.2.035.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-243-245

***Davidyan N.G.,** postgraduate, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ne4toinoe@mail.ru*

RELIGION AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF RUSSIA. For a century, the scientific community has been continuing the discourse on the relationship and confrontation of such different social institutions as the institution of religion and the institution of education. In the context of a specific historical process, religion and education, undergoing paradigmatic changes, sometimes move away, sometimes come closer, transforming joint activities into amazing forms of symbiosis, or entering into open conflict. The objective of the study is to establish and study the relationship between pedagogical science and religion in the prism of the historical process on the path of education. The researcher examines the state of relations between religion and pedagogical science, analyzes their interaction in retrospect of the issue of civic education, identifies conflicts and dialogues. It is determined that the current state of relations between religion and pedagogical science is complex and multifaceted. It requires an open dialogue, taking into account different points of view and finding balanced solutions. Continuous research, practice and discussion of this topic will contribute to the development of effective strategies for interaction between religion and pedagogical science, leading to the provision of quality education, respect for diversity and harmony in modern society.

Key words: **upbringing, patriotism, Orthodoxy, education, identity**

***Н.Г. Давидян**, аспирант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ne4toinoe@mail.ru*

РЕЛИГИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

На протяжении столетия в научной среде продолжается дискурс о взаимосвязи и конфронтации таких разных социальных институтов, как институт религии и институт образования. В условиях конкретно исторического процесса религия и образование, претерпевая парадигмальные изменения, то удаляются, то сближаются, преобразуя совместную деятельность в удивительные формы симбиоза либо входя в открытый конфликт. Целью исследования является установление и изучение взаимосвязи педагогической науки и религии в призме исторического процесса на пути воспитания. В данной статье изучено состояние отношений между религией и педагогической наукой, проведен анализ их взаимодействия в ретроспективе вопроса воспитания гражданственности, выявлены конфликты и диалоги. Определено, что современное состояние отношений между религией и педагогической наукой является сложным и многогранным. Оно требует открытого диалога, учета различных точек зрения и поиска сбалансированных решений. Постоянное исследование, практика и обсуждение этой темы будут способствовать развитию эффективных стратегий взаимодействия между религией и педагогической наукой, ведущих к обеспечению качественного образования, уважению к разнообразию и гармонии в современном обществе.

Ключевые слова: **воспитание, патриотизм, православие, образование, идентичность**

Актуальность исследования такой базовой проблематики обусловлена в первую очередь возросшим интересом к науке и религии пропорционально возрастанию доступности обеих. Так, на наш взгляд, интерес к науке связан с существенным прогрессом в точных науках, позволяющих во многом раскрыть картину мира посредством эмпирических исследований. Интерес же к религии пережил очередной свой бум непосредственно в 90-е годы прошлого столетия, что вполне объяснимо с точки зрения социологии религии, – дюркгеймовская аномия как явление представляет своего рода «черную дыру»: отжившие и неактуальные ценности прекращают жить, деинституционализируются, однако ценностное поле, формирующее во многом картину мира, экспектации, быт не может быть пустым и требует немедленного замещения хотя бы лишь потому, что является одной из базовых характеристик общества и имеет тесную связь с исторической действительностью. Таким образом, в силу инстинкта самосохранения общество, наделенное, в том числе, коллективным разумом, разрешая для себя такие системообразующие категории, как «ценность» и «мораль», позволяет заместить ценностное поле личности религией. Особенно, если религия в этом обществе не является контркультурой, а таковыми являются авраамические монотеистические религии как носители обычного права. Таким образом, к настоящему моменту, на наш взгляд, мы имеем уникальный по своей сути симбиоз религии и науки.

При этом, учитывая институциональность каждой из них и категорическую значимость для развития общества как целостной системы, такой симбиоз отвечает экспектациям общества и обеспечивает условное равновесие профанного и сакрального в коллективном разуме членов социума.

Целью исследования является установление и изучение взаимосвязи педагогической науки и религии в призме исторического процесса на пути воспитания.

Для реализации настоящего исследования поставлены следующие задачи:

– изучение взаимосвязи религии и педагогической науки в исторической ретроспективе в отечественной истории науки,

– выявление точек соприкосновения педагогической науки и религии: конфликты и диалоги.

Мы рассмотрим различные точки зрения, исследования и практики, связанные с этой темой, чтобы лучше понять сложность и важность взаимодействия религии и педагогической науки в современном обществе.

Научная новизна нашего исследования заключена в поисках обоснований и смыслов для разрешения вопросов о включении религиозного образования в общеобразовательные программы, о роли религиозных символов и ритуалов в школьной среде, а также о подготовке педагогов к работе с религиозно-культурным разнообразием, а теоретическая значимость исследования выражена в содействии в установлении точек соприкосновения базовых институтов религии и образования с целью социализации будущих поколений в традиционной культуре.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно позволяет углубить наше понимание механизмов, через которые религия и образование взаимодействовали на протяжении истории. В России, где религиозные традиции оказывали значительное влияние на культурное и социальное развитие, изучение этих взаимосвязей помогает выявить закономерности, характеризующие эволюцию общественных ценностей, моральных норм и образовательных систем.

Практическая значимость: результаты этого исследования могут быть полезны образовательным учреждениям, а также для привлечения внимания СМИ и общественности к вопросам межкультурного и межконфессионального диалога. В России достаточно много разнообразных религиозных течений, поэтому знание исторических взаимоотношений между религией и просвещением может помочь в разработке более эффективных образовательных программ, которые учитывают это.

Одной из основных задач взаимодействия религии и педагогики является поиск баланса между свободой вероисповедания и необходимостью обеспечения качественного образования для всех учащихся, независимо от их религиозных убеждений. В условиях глобализации, секуляризации знания, развития научно-технического прогресса выявляются вызовы и возможности для обеих сфер, требуя переосмысления традиционных подходов и адаптации к изменяющимся условиям.

Обратимся к историческим аспектам взаимодействия педагогической науки и религии, а в нашем случае речь идет о христианстве восточного обряда на ниве воспитания и обучения. Относительно педагогической мысли и воспитания восточнославянских земель, вошедших в Древнерусское государство в IX веке, следует учитывать факт того, что исторически Русь развивалась своим, непохожим на других путем. Характер воспитания и образования у восточных славян традиционно оказался в прямой зависимости от византийского христианского влияния, а христианство с 988 года стало официальной религией Киевской Руси. Такой удивительный союз славянской языческой древней культуры и христианского настоящего породил поистине уникальную педагогическую мысль, которая обрела самобытность и оставила неизгладимый отпечаток в психологии и миросознании людей. Тактика, избранная Церковью, себя оправдала – языческие корни не искоренялись, а были приспособлены к христианской идеологии, таким образом не утрачена самость и культура русичей. В образовательной системе Киевской Руси отсутствовали учебные заведения, однако она имела признаки институциональности, выражающиеся в определенных формах практики – в семье, в приходе, монастырях, у мастеров грамотности. Первая книжная школа была основана в Киеве в 988 году при князе Владимире Святославиче. Это событие стало важным шагом в развитии образовательной системы и религиозно-педагогической мысли в таких городах, как Киев, Новгород, а также в других центрах древнерусских княжеств, таких как Переяславль, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Муром, Владимир, Туров, Галич и Ростов. Подобные учебные заведения создавались на княжеских и церковных подворьях.

В знаменитом труде «Слове о законе и благодати» (ок. 1049 г.), Митрополит Илларион обозначил патриотическое воспитание как задачу государственного значения. Как истинный патриот, он оценивал с соответствующей позиции деятельность князей, а как видный церковный деятель, митрополит выявил одну из особенностей русского патриотического воспитания – неразрывную связь с ценностями Православия.

В Средневековье на Руси педагогическая мысль продолжала свое развитие среди монашества, несмотря на татаро-монгольское иго. В «Житии Сергия Радонежского», написанном Епифанием Премудрым, подчеркивается, что основным педагогическим принципом Сергия было стремление к личному совершенству. Для достижения этой цели он рекомендовал такие методы, как самовоспитание и самообразование, которые проводились под внимательным руководством духовников. Монастырь считался наилучшим местом для таких практик. Аналогичные идеи выражает Нил Сорский, который обобщил опыт монастырского обучения и воспитания, основываясь на византийской педагогике, представленной трудами Ефрема Сирина, Иоанна Лествичника, Симеона Богослова, Григория Синаита и др.

Таким образом, можно заключить, что исторический процесс оказывает непосредственное влияние на условный симбиоз педагогической науки и религии, что явно прослеживается в теоцентрический период Средневековья и вплоть до Возрождения. В некотором роде есть смысл говорить о цикличности истории в связи с тем, что на современном этапе развития гуманитарных наук и непосредственно педагогики религия как институт играет особую роль в силу ее культурной и социальной значимости.

На протяжении всего исторического процесса происходит взаимное удаление и приближение науки и религии по отношению друг к другу. Так, в эпоху Возрождения на первое место в социально-гуманитарном знании на первое место вышли индивид и личность, а бесспорный примат Творца отошел на второй план. Идея ценности личности в философии выдвинулась на ведущее место. Об этом писал Л. Баткин в произведении «Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности»: «Нельзя переоценить всей всемирно-исторической радикальности переворота, приведшего, в частности, на пробеге XV–XVIII вв. к идее автономной человеческой индивидуальности. Это вовсе не «еще одно» понимание места человека в мире (вслед за христианским, вслед за античным и т. п.). Принцип традиционализма (как бы конкретно он ни оформлялся) сменился, когда европейские небеса опустели, принципом личности. Индивид как личность есть не всякое, а особое самосознание: обходящееся без сакральных «соборных санкций» [1]. Служение общему благу есть идея гражданственности как таковой.

Русская педагогическая мысль XVI века была представлена выдающимися мыслителями, такими как архиепископ Геннадий, который подчеркивал важность создания учебных заведений на уровне государства, митрополит Макарий, автор «Великих Миней Четьи», Иосиф Волоцкий, основавший образцовый монастырь в контексте образования, Сильвестр, составивший «Домострой», и Максим Грек, который обосновывал преимущества православного нравственного воспитания с философской точки зрения. Сильвестр также изучал западноевропейский опыт, включая работы, такие как «Советы отца сыну» Смиля Фляшки и «Рассуждения об управлении семьей» Пандольфини. Он считал, что главной задачей родителей является нравственное и религиозное воспитание, в то время как обучение навыкам домашнего обихода и грамоте должно занимать второстепенные позиции.

В XVII веке в русском обществе произошел раскол, связанный с усилением связей России с Западной Европой, что отразилось на различиях в образовательных системах. В середине века выделились три направления в русской педагогической мысли: латинское, представленное Симеоном Полоцким и Стефаном Яворским; грекофильское с такими представителями, как Епифаний Славинецкий и Федор Ртищев; и старообрядческое, наиболее яркими представителями которого были протопоп Аввакумом и его ученики. В последующие два века в педагогической мысли России утвердилось западническое направление, однако традиционный подход к образованию, основанный на изучении богословия и литературы в монастырях, перестал удовлетворять потребности государства, Церкви и образованной элиты.

В конце XVIII века А.Ф. Бестужев в своем «Трактате о воспитании» (1798) основал методику воспитания, базирующуюся на изучении философов античности и современности, а также на собственном опыте преподавания в кадетском корпусе. После декабристского восстания в 1825 году под управлением Николая I возникла необходимость в воспитании подданных, что привело к поиску теоретических основ, учитывающих исторические особенности страны. К середине XIX века в педагогической среде начали проявляться две основные тенденции, отражающие официальную политику и демократические идеи. Это разделение интеллигенции на западников и славянофилов затронуло и сферу просвещения. Западники, такие как В.Г. Белинский и Н.В. Станкевич, выступали за развитие России по западной модели, тогда как славянофилы, включая И.В. Кириевского и А.С. Хомякова, считали, что просвещение должно учитывать национальную самобытность и православные традиции.

Во второй половине XIX века тема патриотизма стала особенно актуальной. Разные мыслители, от П.Л. Лаврова до Б.А. Кистяковского, обсуждали ее с различных позиций. На рубеже XIX–XX веков понятие «гражданственность» стало обогащаться новыми признаками, такими как социальная идентичность и готовность к самоограничению. На протяжении разных эпох философско-педагогическая мысль искала пути решения проблемы соотношения гражданского и нравственного воспитания. Гуманисты указывали на недостатки системы образования в России, которая была ориентирована на нужды государства, а не на развитие личности. Это, по их мнению, мешало формированию идеала просвещенного гражданина, который должен понимать как природу, так и свои нравственные отношения к обществу [2; 3].

Педагогика советской эпохи жестко ограничена рамками коммунистической идеологии, исключала во многом способности творчества преподавателей и обучающихся, но накопленный годами войны опыт требовал обобщений и систематизации, так, в 60-х годах свой старт получило исследование в теории и практике военно-патриотического воспитания, в числе известных педагогов можно выделить таких ученых, как А.Н. Вырщиков [4], Н.А. Белоусов [5], В.Ф. Шатров [6].

Несомненно, распад СССР, приведший общество к состоянию дюркгеймовской аномии, а именно – к девальвации традиционных межкультурных и общенациональных ценностей и установок, дал старт к замещению их на чуждые отечественной действительности западные ценности, модели поведения и жизненные установки, что привело, по мнению Нестеровича, к «имитации патриотизма в виде формальных ценностей и лозунгов» [7]. При этом долгие годы официального атеизма и «подпольной» религиозности не способствовали заполнению духовной бреши, на замену исторически традиционным конфессиям для России пришли западные прохристианские организации, часть из которых на настоящий момент запрещена к деятельности на территории России, а также произошел невиданный всплеск оккультизма. Так, обнаружилось, что сплачивающей общество сверхидеи не найдено – общей ценности, «вокруг которой началось бы формирование соответствующей идеологии».

В.А. Караковский предложил выход из сложившейся ситуации, опираясь на опыт предшествующих поколений. Он подчеркивал, что необходимо отказаться от осуждения прошлого, утверждая: «Историю не следует судить, её нужно изучать, чтобы извлечь уроки и не повторять ошибок предков. У нас нет другого Отечества и другой истории… В школах нужно прекратить жалобы и истерики – это никому не приносило пользы. Нужен спокойный и глубокий совместный поиск истины, в котором участвуют как взрослые, так и дети» [8].

С начала 1990-х годов на фоне реформирования экономики и создания гражданского общества наблюдается кризис в системе патриотического воспитания. Это связано с противоречием: с одной стороны, существует необходимость в формировании конкурентоспособного гражданина, а с другой – фактическое исчезновение части образовательной системы, способной развивать духовно-нравственные качества [7]. В современных условиях понятие патриотизма стало интерпретироваться иначе, чем ранее. Многие современные российские педагоги рассматривают его как комплексное личностное образование, включающее такие элементы, как интернациональная, духовно-нравственная и правовая культура; уважение и доверие к согражданам; а также внутреннюю свободу при достаточной дисциплинированности (А.В. Беляев, А.С. Грязнов, Н.В. Николаев и другие) [6].

Шагбанова Х.С. в своем исследовании подчеркивает, что в условиях стремительного взаимопроникновения культур и глобализации формирование патриотического сознания играет важную роль [9]. Она утверждает, что объединяющим началом является идея Родины, которая включает в себя разнообразные взгляды, убеждения и знания, связанные с патриотизмом. Патриотизм, по её мнению, включает в себя такие качества, как безграничная любовь к своему народу и преданность Отечеству, а также переживание его успехов и неудач как собственных [9].

Протоиерей Димитрий Смирнов отмечает: «Патриотизм – это любовь к своей стране, а не ненависть к чужим» [9]. Он считает, что патриотизм не должен зависеть от политической ситуации, и его необходимо воспитывать в человеке. Патриарх Алексий II также подчеркивал, что патриотизм не следует путать с враждебностью к другим народам. Он говорил, что патриотизм сродни вере:

«Не делай другому то, что не хочешь, чтобы делали тебе» [10]. Известный русский историк и писатель Н.М. Карамзин в своей статье «О любви к Отечеству и народной гордости» отмечал: «Патриотизм – это стремление к благу и славе Отечества и желание содействовать им во всех аспектах. Он требует размышлений, и поэтому не все могут его иметь» [11].

В российской действительности этническая и конфессиональная идентичности являются сублимированным продуктом, существующим в неразрывной связи друг от друга в силу исторически сложившихся обстоятельств. Таким образом, идентичность «русский – православный» закрепилась в сознании российского сообщества и существует неразделимо. Более того, в нашей выпускной квалификационной работе 2015 года мы давали собственное определение и градацию идентичности, утверждая, что объективная и субъективная идентичности имеют ряд специфических черт, так, например, вне зависимости от самосознания индивид имеет ряд врожденных несменных идентичностей. То есть можно предположить такое допущение, что возврат к национальным и историческим чувствам как виток в нашей системе взаимодействия религии и педагогической науки непосредственно свидетельствует о возрождение отношений между базовыми для российского общества конфессиями и воспитанием ребенка [12].

При исследовании взаимодействий в условиях исторического развития общества мы обнаружили, что особое влияние религии на науку в целом и на педагогическую науку в частности усиливается в условиях девальвации ценностей, разрушения картины мира в общем, нарушения привычного хода бытия, то есть в состоянии аномии.

В показанной нами тенденции явно прослеживаются следующие обстоятельства:

– приближение и отдаление педагогической науки от религии прямо пропорционально политическому строю, конкретному историческому процессу и стадии развития общества;

– на протяжении столетий российское образование во всех его формациях подчинялось действующим философским системам;

– любое приближение религии и педагогики друг к другу свидетельствует о кризисности политических и социальных систем вплоть до XXI века и является продуктом нового витка эволюции философских взглядов;

– в кризисных ситуациях религия как институт выявляет веру как основу в меньшей степени, чем такие базовые характеристики, как «система знаний», «система смыслов», и мировоззрение как основу бытия; религия берет на себя бремя если не солиста, то как минимум второй скрипки, играющей свой мировоззренческий лейтмотив обществу и, в частности, воспитанию.

В данном исследовании была изучена взаимосвязь педагогической науки и религии в призме исторического процесса на пути воспитания. Была изучена взаимосвязь религии и педагогической науки в исторической ретроспективе в отечественной истории науки, выявлены точки соприкосновения педагогической науки и религии.

Таким образом, существуют перспективы для сотрудничества между религией и педагогической наукой. Религиозные учения могут вносить ценный вклад в формирование нравственности, этики и духовного развития учащихся. Включение религиозного образования в образовательные программы и подготовка педагогов к работе с религиозным разнообразием могут способствовать гармоничному и уважительному взаимодействию между различными культурными и религиозными группами.

Целевая аудитория данного исследования – научные работники; исследователи в областях истории, социологии, культурологии и религиоведения; студенты и аспиранты, изучающие соответствующие дисциплины, а также педагоги, государственные служащие и представители общественности, чья деятельность в то или иной степени связана с тематикой данной статьи.

В заключение отметим, что в своем исследовании мы проследили небольшую часть исторического пути взаимодействия двух важнейших для воспитания социальных институтов – образования и религии. Современное состояние отношений между религией и педагогической наукой является сложным и многогранным. Оно требует открытого диалога, учета различных точек зрения и поиска сбалансированных решений. Постоянное исследование, практика и обсуждение этой темы будут способствовать развитию эффективных стратегий взаимодействия между религией и педагогической наукой, ведущих к обеспечению качественного образования, уважению к разнообразию и гармонии в современном обществе.

Библиографический список

1. Баткин Л.М. *Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности*. Москва: Наука, 1989.
2. Смирнов П.Д. О патриотическом воспитании. *Русское слово*. 2015; № 3: 45–47.
3. Соколов П. *История педагогических систем*. Санкт-Петербург, 1913.
4. Вырщиков А.Н. *Формирование у учащихся общеобразовательных школьных требований к защите Родины*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1991.
5. Белоусов Н.А. *Педагогические основы средних и высших учебных заведений по подготовке кадров в Советской армии*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1991.
6. Борщ А.А. Основные пути и условия повышения эффективности процесса формирования ценностных ориентаций курсантов в военном институте ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 12–20.
7. Нестерович И.Л. О патриотическом воспитании юношества в современных условиях. *Воспитание школьников*. 2013; № 6: 4–7.
8. Караковский В.А. *Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса*. Москва, 1993.
9. Шагбанова Х.С. К вопросу об источниках и методике формирования патриотического сознания руководителей органов внутренних дел Российской Федерации. *Образование и право*. 2022; № 1: 15–20.
10. *Общество. Культура. Образование*: монография. Москва: Издательский дом Академии естествознания, 2016; Кн. 2.
11. Карамзин Н.М. О любви к Отечеству и народной гордости. *Избранные сочинения*: в 2 т. Москва; Ленинград: Художественная литература, 1964; Т. 2: 25–48.
12. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва, 1993; Т. 1–2.

References

1. Batkin L.M. *Ital'yanskoe Vozrozhdenie v poiskah individual'nosti*. Moskva: Nauka, 1989.
2. Smirnov P.D. O patrioticheskom vospitanii. *Russkoe slovo*. 2015; № 3: 45-47.
3. Sokolov P. *Istoriya pedagogicheskih sistem*. Sankt-Peterburg, 1913.
4. Vyrschikov A.N. *Formirovanie u uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh shkol'nyh trebovanij k zaschite Rodiny*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1991.
5. Belousov N.A. *Pedagogicheskie osnovy srednih i vysshih uchebnyh zavedenij po podgotovke kadrov v Sovetskoj armii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1991.
6. Borsch A.A. Osnovnye puti i usloviya povysheniya `effektivnosti processa formirovaniya cennostnyh orientacij kursantov v voennom institute VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 12-20.
7. Nesterovich I.L. O patrioticheskom vospitanii yunoshestva v sovremennyh usloviyah. *Vospitanie shkol'nikov*. 2013; № 6: 4-7.
8. Karakovskij V.A. *Stat' chelovekom. Obschechelovecheskie cennosti – osnova uchebno-vospitatel'nogo processa*. Moskva, 1993.
9. Shagbanova H.S. K voprosu ob istochnikah i metodike formirovaniya patrioticheskogo soznaniya rukovoditelej organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Obrazovanie i pravo*. 2022; № 1: 15-20.
10. *Obschestvo. Kul'tura. Obrazovanie*: monografiya. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii estestvoznaniya, 2016; Kn. 2.
11. Karamzin N.M. O lyubvi k Otechestvu i narodnoj gordosti. *Izbrannye sochineniya*: v 2 t. Moskva; Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1964; T. 2: 25-48.
12. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva, 1993; T. 1-2.

Статья поступила в редакцию 13.05.25

УДК 37.012.4:004.738.4:304.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-245-249

***Ilyasova E.E.**, postgraduate, Department of Preschool Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: eemuk@mail.ru*

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION FOR RURAL COMMUNITIES AND THEIR IMPACT ON CHILDREN'S SOCIALIZATION. The article examines the prospects for development of distance technologies in the preschool education system of rural communities and their influence on children's socialization. The introduction substantiates the relevance of the issue, as traditional forms of education in rural areas often suffer from a lack of resources and qualified specialists. The use of digital tools appears to be one of the possible solutions capable of compensating for these limitations, which contributes to the modernization of the educational process and the formation of new pedagogical strategies. The methodological part of the study is

based on a comprehensive approach that includes the analysis of theoretical sources, a comparative analysis of implemented distance education projects, and empirical research. Data collection methods included surveys, interviews with educators, parents, and heads of preschool institutions, as well as observation of the process of using digital platforms in educational practice. This approach provided comprehensive information and helped identify the main trends in the application of distance technologies in rural areas. The results section presents data that indicate the positive impact of distance technologies on children's socialization. It was found that the use of interactive online platforms and multimedia tools contributes to the development of communication skills, an increased motivation to learn, and greater independence among children. In addition, holding educational webinars and virtual meetings has improved the interaction between parents and educators, which has had a positive effect on the overall organization of the educational process. The discussion of the results emphasizes the need to adapt distance education solutions to the specifics of the rural environment and the peculiarities of the cultural and social context. Recommendations are made for the further integration of digital technologies into preschool education, including the need to improve the qualifications of educational staff and develop the technical infrastructure in rural areas. The presented results and conclusions can serve as a basis for further scientific research aimed at perfecting the preschool education system in light of modern digital technologies.

Key words: **distance technologies, preschool education, rural communities, socialization, children**

***Е.Е. Илясова**, аспирант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-дону, E-mail: eetuk@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ

В данной статье рассматриваются перспективы развития дистанционных технологий в системе дошкольного образования сельского социума и их влияние на социализацию детей. Введение обосновывает актуальность проблемы, так как традиционные формы образования в сельской местности зачастую страдают от недостатка ресурсов и квалифицированных специалистов. Использование цифровых инструментов представляется одним из возможных решений, способных компенсировать эти ограничения, что способствует модернизации образовательного процесса и формированию новых педагогических стратегий. Методологическая часть исследования базируется на комплексном подходе, включающем анализ теоретических источников, сравнительный анализ реализованных проектов дистанционного образования и эмпирическое исследование. Для сбора данных применялись методы анкетирования, интервьюирования педагогов, родителей и руководителей дошкольных учреждений, а также наблюдение за процессом использования цифровых платформ в образовательной практике. Такой подход позволил получить всестороннюю информацию и выявить основные тенденции в применении дистанционных технологий в сельской местности. В разделе результатов представлены полученные данные, свидетельствующие о положительном влиянии дистанционных технологий на социализацию детей. Выявлено, что использование интерактивных онлайн-платформ и мультимедийных средств способствует развитию коммуникативных навыков, повышению мотивации к обучению и самостоятельности детей. Кроме того, проведение образовательных вебинаров и виртуальных встреч улучшило взаимодействие между родителями и педагогами, что положительно сказалось на организации образовательного процесса в целом. В обсуждении результатов акцентируется внимание на необходимости адаптации дистанционных образовательных решений к специфике сельской среды и особенностям культурно-социального контекста. Выдвигаются рекомендации по дальнейшей интеграции цифровых технологий в дошкольное образование, включая необходимость повышения квалификации педагогических кадров и развития технической инфраструктуры в сельской местности. Представленные результаты и выводы могут стать основой для дальнейших научных исследований, направленных на совершенствование системы дошкольного образования с учетом современных цифровых технологий.

Ключевые слова: **дистанционные технологии, дошкольное образование, сельский социум, социализация, дети**

Актуальность исследования обусловлена острым дефицитом ресурсов и квалифицированных специалистов в системе дошкольного образования сельских сообществ, что ограничивает доступ детей к качественной социализации и образовательным услугам [1]. Традиционные формы обучения в сельской местности не всегда отвечают современным требованиям из-за территориальной удалённости, слабой инфраструктуры и культурно-социальной специфики [2]. Дистанционные технологии представляют собой перспективный инструмент для преодоления этих барьеров, однако их внедрение требует адаптации к условиям низкой цифровой грамотности, ограниченного интернет-доступа и сохранения баланса между виртуальным взаимодействием и естественной социализацией через живое общение [3].

Цель данного исследования заключается в оценке потенциала дистанционных технологий для модернизации дошкольного образования в сельской местности и определении их влияния на ключевые аспекты социализации детей, включая развитие коммуникативных навыков, мотивации к обучению и эмоционального интеллекта.

Ключевые задачи включают:

1. Анализ существующих проектов дистанционного образования и их эффективности в условиях сельского социума.
2. Выявление специфики влияния цифровых платформ, интерактивных вебинаров и мультимедийных инструментов на социализацию дошкольников.
3. Разработка рекомендаций по адаптации технологий к культурным, социальным и инфраструктурным особенностям сельских регионов.
4. Оценка потребности в повышении квалификации педагогов и развитии технической базы для устойчивой интеграции дистанционных форматов.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые предложен комплексный подход к применению дистанционных технологий в сельском дошкольном образовании, учитывающий не только педагогические, но и социокультурные аспекты. Установлено, что гибридные форматы (офлайн, онлайн), виртуальные экскурсии и проектная деятельность с участием местного сообщества способствуют гармоничной социализации, расширяя круг общения детей без утраты связи с традиционными ценностями сельской среды.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о роли цифровых инструментов в формировании коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта дошкольников. Результаты исследования дополняют педагогическую теорию принципами адаптации дистанционных методов к возрастным особенностям детей и условиям малокомплектных сельских учреждений.

Практическая значимость работы определяется:

1. Возможностью использования разработанных рекомендаций для создания региональных программ по модернизации дошкольного образования с акцентом на дистанционные технологии.
2. Внедрением моделей сетевого взаимодействия между сельскими детскими садами, включая общие ресурсные платформы и удалённые консультации специалистов.
3. Развитием инфраструктуры (Интернет, оборудование) и обучением педагогов навыкам работы в цифровой среде.
4. Повышением вовлечённости родителей через вебинары и тренинги, что укрепляет связь между семьёй и образовательным процессом.

Выводы исследования служат основой для дальнейшей разработки инклюзивных и культурно-адаптированных образовательных решений, направленных на сокращение неравенства между городскими и сельскими дошкольниками.

Социализация дошкольников в сельском сообществе часто ограничена узким кругом постоянных знакомых и возможностями для межличностных контактов [4]. Именно поэтому дистанционные технологии, если грамотно интегрировать их в образовательный процесс, позволяют расширить круг общения ребёнка: например, приглашать в онлайн-формат специалистов из других регионов, устраивать межрегиональные встречи с дошкольниками из разных российских деревень, небольших посёлков или даже зарубежных стран [5]. Применение виртуальных экскурсий даёт возможность познакомить детей с другими культурами, показать им разнообразие природных ландшафтов и городских пространств. Так формируется более целостная картина мира, и ребёнок не чувствует себя изолированным в рамках лишь сельской реальности. Однако есть и риски, связанные с тем, что виртуальное общение может заменить собой живое взаимодействие, которое остаётся основополагающим фактором для развития коммуникативных навыков. Педагогам и родителям следует внимательно следить за тем, чтобы экран не становился основным источником общения, а лишь дополнял реальные контакты, стимулируя активное участие детей в играх с ровесниками и окружающим их миром. При этом дистанционные технологии помогают восполнить недостаток специалистов, так как в каждом сельском детском саду далеко не всегда присутствует психолог или логопед. Онлайн-консультации и тренинги могут стать настоящей находкой при условии, что они будут проводиться методически корректно и с учётом индивидуальных особенностей детей [6].

Эффективность использования дистанционных технологий во многом зависит от уровня подготовки самих педагогов. Учителя и воспитатели в сельских дошкольных учреждениях, привыкшие работать по традиционным методикам,

Таблица 1

Возможности дистанционных технологий в дошкольном образовании в сельских регионах

Возможность	Описание	Преимущества для детей и семей
Доступ к качественному образованию	Возможность получения знаний от квалифицированных педагогов через онлайн-платформы	Снижение уровня образовательного неравенства между городом и селом
Индивидуальный образовательный подход	Адаптация образовательных программ под нужды каждого ребёнка с использованием ИИ	Учет индивидуальных особенностей ребенка, повышение интереса к учебе
Доступ к мультимедийным технологиям	Использование интерактивных обучающих видеоматериалов, приложений и игр	Повышение вовлечённости детей через игровые формы обучения
Гибкость времени и места обучения	Возможность обучения дома в удобное для родителей и детей время	Снижение нагрузки на родителей, удобство для сельских семей с нехваткой времени
Обучение через виртуальные классы	Организация групповых занятий в режиме реального времени для детей через видеоконференции	Формирование у ребёнка коммуникативных навыков и ощущение причастности к группе

зачастую испытывают затруднения при переходе к цифровым форматам. Профессиональные курсы повышения квалификации, в том числе и онлайн, дают возможность осваивать современные инструменты взаимодействия с детьми, получать советы по организации интерактивных занятий, обмениваться опытом с коллегами из других регионов и стран [7]. Такой обмен способствует развитию сети профессионалов, которые могут самостоятельно адаптировать имеющиеся цифровые платформы к потребностям и культурным особенностям сельских детей. Помимо чисто технического аспекта, необходимо также понимание психолого-педагогических основ дистанционного взаимодействия с дошкольниками [8]. Ведь ребёнок может быстро утомляться, неправильно воспринимать информацию из-за отсутствия привычных жестов и мимики преподавателя, а слишком яркие онлайн-эффекты и анимации способны отвлекать от сути занятия. Всё это требует детального методического сопровождения, а также постоянного мониторинга результатов. Педагогам следует учитывать уровень речевого развития детей, их умение концентрироваться в условиях цифрового урока, воспринимать и воспроизводить информацию разными способами [9]. При этом ни в коем случае нельзя игнорировать значение родного языка, традиций и культуры местного сообщества, ведь они являются основой самоидентификации ребёнка [10].

Помимо вопросов педагогики, существует и экономический аспект, связанный с финансированием дистанционных форм образования и обеспечением доступа к технической базе. Нередко семьи в сельских районах сталкиваются с финансовыми ограничениями и не могут позволить себе дорогостоящие устройства или стабильный Интернет [11]. В таком случае роль государства и местных администраций заключается в том, чтобы помочь в приобретении необходимого оборудования и создании пунктов коллективного доступа, в том числе на базе школ, домов культуры или других общественных учреждений. Это может выглядеть как компьютерные классы при сельской библиотеке, где под руководством педагога дети могут включаться в онлайн-занятия, общаться с воспитателями из городов, участвовать в совместных творческих проектах. Важно также развивать инфраструктуру связи, чтобы Интернет был доступен по всей территории, включая отдалённые деревни и посёлки. Без этого какое-либо внедрение дистанционных технологий едва ли оправдает себя, ведь даже самые качественные платформы бесполезны без устойчивого канала. Кроме того, когда местное сообщество осознаёт ценность такого подхода, возникают инициативы по созданию локальных сетей аккумулирования и обмена цифровыми материалами. Эти ресурсы могут содержать не только учебные материалы, но и электронные книги, музыкальные записи, видео с рекомендациями для родителей [12].

Социализация ребёнка в сельских условиях предполагает постоянный контакт с природой, животными, сезонными работами. В таком контексте дистанционные технологии способны придать новое измерение процессу обучения, связывая традиционные занятия с миром онлайн [13]. Например, можно проводить исследовательские проекты: наблюдать за ростом растений, записывать полученные данные в цифровой дневник, делать фотографии и видео, а затем делиться результатами с другими детьми из разных районов страны [14]. Такой коллективный проект развивает любознательность, учит основам коммуникации, даёт ребёнку ощущение сопричастности к большому общему делу. При этом педагог выполняет функцию координатора, помогая структурировать материал, а родители могут способствовать практическому выполнению заданий и наблюдать за прогрессом ребёнка. Всё это позволяет гармонизировать процесс социализации, создавая точки соприкосновения между цифровыми технологиями и реальной жизнью сельского ребёнка. Важно, чтобы подобная практика не сводилась к чисто формальным отчётам, а стимулировала детей к совместному творчеству, к обмену впечатлениями. Привлечение в процесс представителей местного сообщества, например, фермеров или краеведов, также может придать занятию дополнительную ценность, объединяя детей и взрослых в едином образовательном пространстве (табл. 1).

Следует признать, что социально-экономические условия сельской местности не всегда позволяют быстро расширять применение дистанционных технологий в дошкольной сфере. Для этого необходима консолидация усилий не только педагогов, но и родителей, местных властей, общественных организаций. Если государственные программы поддержки сельского образования будут предусматривать обучение специалистов работе с цифровыми платформами, поддержку интернет-провайдеров в удалённых районах, субсидирование покупки необходимого оборудования, то эффект в виде более высокого уровня социализации и развития детей станет ощутимым [15]. В противном случае внедрение дистанционных технологий может остаться точечной инициативой единичных энтузиастов, что не даст системных результатов. Кроме того, важна и подготовленность родителей: даже в идеальных условиях, при наличии быстрой сети и программ с дружественным интерфейсом ребёнку требуется сопровождение взрослого, который поможет правильно воспринимать информацию и выстраивать взаимодействие с педагогами. Не у всех взрослых достаточно времени и навыков, поэтому необходимо организовывать тренинги, вебинары и семинары, где родители могут узнать о специфике дистанционного образования для дошкольников, задать вопросы специалистам.

Существует также психологический аспект: для маленького ребёнка онлайн-общение может быть не столь очевидным, как для подростков или взрослых. Дети в дошкольном возрасте осваивают не только новые знания, но и активно изучают язык невербальных сигналов, мимику, жесты, интонацию. Экран компьютера или планшета значительно сужает возможности восприятия, поэтому педагогам приходится искать способы восполнить эти потери. Использование кукол, масок, наглядных картинок или интерактивных игр с элементами дополненной реальности может помочь, однако это требует тщательной подготовки и соответствующих программно-технических решений. Параллельно важно, чтобы малыши не проводили слишком много времени у экрана, поскольку их зрительная и нервная системы ещё формируются. Рекомендации по возрастной гигиене работы с гаджетами должны учитываться при разработке любых дистанционных курсов. Родители и воспитатели, понимающие эти тонкости, могут корректировать время, которое ребёнок тратит на онлайн-занятия, чередуя их с деятельностью в реальном мире. Правильный баланс между виртуальным и реальным позволяет избежать цифрового стресса и стимулировать гармоничное развитие дошкольника.

Процесс социализации во многом связан с эмоциональным интеллектом, способностью ребёнка распознавать и выражать чувства. В сельских условиях это может быть дополнительным вызовом, так как разнообразие эмоциональных ситуаций может быть ограниченным. Дистанционные форматы позволяют проводить, например, групповые видеозвонки, где дети вместе поют песни, рассказывают стихи или обмениваются рисунками. При правильной организации под руководством педагога подобные активности могут способствовать развитию эмпатии, умению слушать собеседника, понимать его настрой и искать общие темы для общения. Также стоит проводить совместные онлайн-мероприятия, приуроченные к праздникам, где дети из разных деревень могут подготовить творческие номера и показать их друг другу. Это помогает расширять границы привычного круга общения и формирует у ребёнка установку на коллективную деятельность. Всё это, несомненно, связано с вопросом методического сопровождения. Если педагог или воспитатель не умеет работать с онлайн-платформами, не может мотивировать детей к совместным действиям и корректировать поведение участников группы, то мероприятие рискует превратиться в хаотичный набор монологов. К тому же важно, чтобы родители понимали ценность социальных навыков и поощряли детей к участию в таких мероприятиях, а не рассматривали онлайн-общение только как средство развлечения (табл. 2).

Не стоит забывать, что сельский социум обладает собственной системой ценностей и традиций, которые необходимо интегрировать в процесс дистанционного дошкольного образования. Например, в некоторых районах сильны этнокультурные традиции, фольклор, народные промыслы, знания о природе. Создание тематических онлайн-программ, посвящённых местной культуре, может не только обогащать знания дошкольников, но и способствовать сохранению локальной идентичности. Важно, чтобы ребёнок не воспринимал цифровой мир как что-то чуждое, полностью оторванное от той реальности, в которой он растёт, а видел в нём дополнительные возможности для раскрытия своего творческого потенциала. Такое интегрированное обучение, при котором задачи на развитие речи, кругозора и эмоциональной сферы сочетаются с локальной культурой, способно вызвать интерес даже у самых маленьких детей и стимулировать их актив-

Таблица 2

Проблемы использования дистанционных технологий в дошкольном образовании для сельского социума

Проблема	Описание	Потенциальное решение
Недостаточная инфраструктура	Плохое качество Интернета или его отсутствие в удалённых регионах	Создание государственных программ для развития Интернета в сельских областях
Ограниченный доступ к оборудованию	Отсутствие компьютеров, планшетов или смартфонов у семей в деревнях	Государственная или благотворительная поддержка для обеспечения техникой
Низкий уровень цифровой грамотности	У родителей или педагогов недостаточно навыков работы с технологиями	Организация курсов повышения квалификации и обучения для взрослых
Проблемы социализации	Ограниченная возможность прямого общения с другими детьми и педагогами.	Комбинация дистанционного и очного форматов обучения
Перегрузка родителей	Родители вынуждены помогать детям в освоении уроков, что увеличивает их нагрузку	Разработка программ с высокой долей самообучения для детей

ность. Ведь дошкольник в первую очередь познаёт мир через игру, яркие образы и понятные ему истории.

Одним из важных моментов в обсуждении перспектив развития дистанционных технологий для дошкольников в сельском социуме является оценка результатов. Как понять, что ребёнок действительно осваивает новые знания, учится общаться и развивает эмоциональный интеллект? Традиционные тесты и контрольные работы здесь не работают в полной мере, поэтому педагоги должны разрабатывать специальные инструменты наблюдения, ведения дневников достижений ребёнка, анализа изменений в его поведении, речевом развитии, умении сотрудничать. Эти данные могут собираться и обсуждаться на дистанционных педагогических советах или родительских собраниях, где, помимо основных воспитателей, участвуют психологи и другие профильные специалисты. Важна также своевременная обратная связь от родителей: какие трудности возникают дома, насколько ребёнок заинтересован в онлайн-формате, чувствует ли усталость или перенасыщение информацией. Обратная связь становится своего рода индикатором того, что нужно скорректировать в программах, методиках и расписании.

Внедряя дистанционные форматы в сельское дошкольное образование, стоит бояться формального подхода, при котором ограничиваются лишь проведением разовых видеозанятий. Эффект достигается за счёт комплексного подхода: методически выверенных занятий, регулярного взаимодействия с детьми, гибкой адаптации программ под индивидуальные особенности. Не все дети одинаково легко воспринимают онлайн-общение: для одних оно может стать стимулом к развитию, а других – затормозить. Именно поэтому так важен индивидуальный подход, когда педагог учитывает психологический тип ребёнка и темпы его развития. Дистанционные решения в этом случае становятся лишь одним из элементов системы, но никак не замещают важность личного контакта и игр в коллективе.

Сельская местность нередко испытывает кадровый голод, и, учитывая нехватку специалистов, кажется разумным и перспективным развивать сетевое сотрудничество: несколько близлежащих детских садов могут объединить ресурсы, приглашать удалённого педагога-логопеда или психолога, который проводит консультации для всех групп. При этом можно организовать общий сервер, где хранятся обучающие видео, планы занятий, методические рекомендации. Для родителей, которые работают в полях или на сезонных работах, вечерние онлайн-занятия с ребёнком могут стать способом поддерживать его образовательный процесс и социализацию, не отрываясь надолго от хозяйственных дел. Это создаёт дополнительные возможности для вовлечения всей семьи в образовательный процесс и стимулирует возрастание уровня родительской грамотности.

Также значимым остаётся и вопрос о том, насколько дистанционные технологии помогают снимать барьеры инклюзивного характера. В удалённых сельских районах могут проживать дети с различными ограничениями по здоровью, для которых затруднительно посещать даже ближайший детский сад. Дистанционные форматы предлагают им доступ к специализированным занятиям, консультациям врачей и педагогов-дефектологов, что может значительно улучшить перспективы их дальнейшей социализации. Однако здесь ещё более остро стоит необходимость индивидуального сопровождения, ведь работа с такими детьми требует особых условий и методик, учитывающих специфику заболевания. Если система выстроена грамотно, то дистанция перестаёт быть препятствием, и ребёнок получает полноценный доступ к развивающим занятиям, общению со сверстниками, развивая уверенность в себе и свои способности.

Процесс повышения квалификации педагогов и их готовности к работе в онлайн-формате не должен сводиться к техническим навыкам использования видеосервисов. Важнее сформировать у них понимание особенностей дистанционного контакта с дошкольниками, умение обогащать занятия эмоциональным наполнением, сюжетной линией, присутствием сказочных персонажей или образовательных героев. Многим педагогам, особенно старшего поколения, подобная форма работы initially может показаться сложной и непривычной. Но если развивать внутриколлективное наставничество, когда более продвинутые в цифровом плане воспитатели помогают коллегам, процесс адаптации идёт быстрее. Таким образом, сложность технических решений не должна быть барьером, а лишь поводом для развития и самообразования.

Нужно также понимать, что дистанционные технологии в дошкольном образовании – не панацея, а один из инструментов, который при неправильном использовании может дать обратный эффект. Если ребёнок с раннего возраста слишком интенсивно погружается в цифровое пространство, то нередко утрачивается его естественная любознательность и способность к свободной игре без подсказок со стороны гаджетов. В сельской среде, где пространство для натуральной игры значительно шире, чем в городских квартирах, очень важно найти здоровый баланс. При грамотном подходе дистанционные занятия становятся дополнительным средством развития, а не заменой реальных прогулок, общения со сверстниками и природой.

Одним из наиболее перспективных направлений развития считается создание специализированных образовательных онлайн-платформ и приложений, адаптированных под уровень речевого и социального развития дошкольников. Эти приложения могут включать анимационных персонажей, задания на логику, память, внимание, а также модули по формированию эмоционального интеллекта. Сельские педагоги должны иметь возможность встраивать такие ресурсы в свою программу, дополняя их местным контентом: фото, видео, записанными историями старожилов, музыкальным материалом, характерным для данного региона. Такая персонализация даёт ребёнку осознание, что цифра – это не удалённый холодный мир, а часть его реальности, где есть место родным людям, знакомым пейзажам и любимым песенкам.

Особую роль в развитии дистанционных технологий для дошкольников играют возможности совместной проектной деятельности. Проекты по созданию электронной книги рисунков, по записи видеопоздравлений ко Дню города или презентации о природном достоянии своей деревни могут стать увлекательными и полезными для детей, педагогов и родителей. При этом онлайн-среда используется как платформа для объединения усилий, хранения материалов и презентации конечного результата. Дети учатся сотрудничать, распределять задачи, вместе радоваться успехам и обсуждать возникающие проблемы. Такой формат значительно расширяет горизонт социализации, ведь к проекту могут подключиться семьи, живущие за много километров друг от друга, объединившись в виртуальном пространстве. А уже при личной встрече (например, на сельском празднике) у детей появляется повод ощутить особую близость, ведь они уже общались, пусть и через экран (рис. 1).

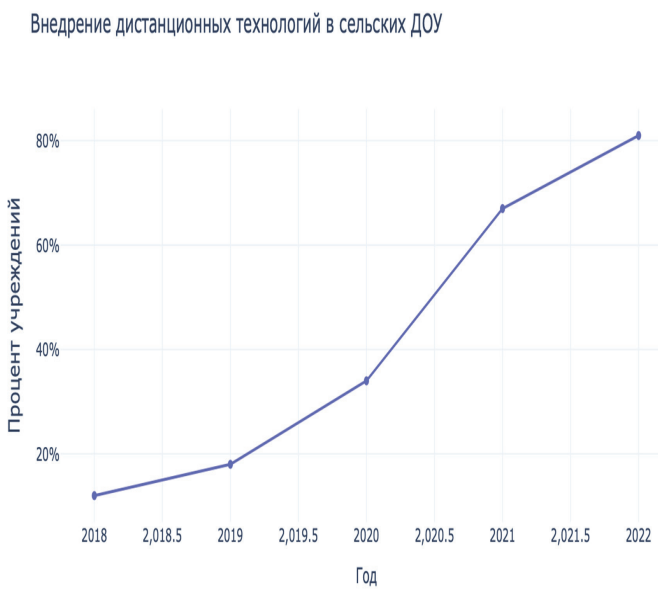


Рис. 1. Динамика внедрения ДОТ в сельских ДОУ

Многие учёные и практики сходятся во мнении, что будущее дошкольного образования лежит в интеграции очных и дистанционных форм, однако в сельских условиях эта интеграция должна учитывать реальные нужды и возможности местного населения. Работать над этим нужно всем вместе: педагогам, родителям, специалистам в области IT и связям, административным органам, отвечающим за развитие региона. Только так можно обеспечить устойчивое и долгосрочное улучшение качества дошкольного образования и социальной интеграции детей в сельской местности.

Социальная адаптация дошкольников во многом определяется тем, насколько они освоят навыки общения и сотрудничества со сверстниками. Дистанционные мероприятия помогают разнообразить ситуацию общения и показывать детям примеры сотрудничества, но они не могут полностью восполнить потребность в «живых» играх в песочнице, в непосредственных контактах и обсуждении рядом. Поэтому педагогам, внедряющим онлайн-форматы, следует одновременно активно развивать групповые outdoor-мероприятия, чтобы дети получали опыт командных действий в реальном мире. Технологии должны стать поддержкой, а не заменой традиционных форм взаимодействия.

Важным моментом остаётся и формирование медиаграмотности у самих дошкольников. Хотя в таком возрасте эта задача кажется заведомо сложной, элементарные правила поведения в сети и понимание, что не вся информация в Интернете безопасна и полезна, могут прививаться под руководством взрослых. Формы такого обучения должны быть наглядными и игровыми, без запугивания, но с демонстрацией реальных примеров. Родители, педагоги и всё окружение ребёнка должны быть едины в вопросах медиабезопасности, иначе малыш может получить противоречивые сигналы.

Подытоживая, можно сказать, что перспективы развития дистанционных технологий в дошкольном образовании для сельского социума достаточно широки, но осуществимы лишь при соблюдении ряда условий: доступность Интернета и устройств, методическая компетентность педагогов и родителей, а также чёткое понимание, что дистанция – это дополнение к реальному общению, а не его замена [7]. Именно при соблюдении этих факторов цифровые инновации способны существенно расширить образовательные горизонты детей, способствовать их социализации и формировать устойчивый интерес к познанию мира как вокруг них, так и за пределами их привычного сельского окружения.

Библиографический список

1. Вершинина А.Р. Использование дистанционных технологий в дошкольном образовании: аспекты оценки воздействия на социализацию детей. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 6: 103–106.
2. Гришакина Т.Н., Миненко М.В. Опыт применения дистанционных технологий в образовании дошкольников. *Методист дошкольного образовательного учреждения*. 2022; № 40: 38–43.
3. Дерлюк Н.Н., Чихарова М.П. Использование дистанционных технологий в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2023; № 1: 284–290.
4. Еричева О.С. Организация и проведение занятий в онлайн-режиме с детьми дошкольного возраста (методические рекомендации для педагогов). *Мастер-класс методиста*. 2022; № 2: 2–7.
5. Илясова Е.Е. Педагогические технологии позитивной социализации детей дошкольного возраста в сельском социуме. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 12: 24–29.
6. Петренко Д.С. Оценка эффективности дистанционных образовательных технологий в преподавании фундаментальных и прикладных дисциплин экологического менеджмента в вузах. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-1: 68–77.
7. Пустовит Н.А., Савченко О.Ю. Значение дистанционного обучения в речевом развитии дошкольников. *Педагогический поиск*. 2022; № 2: 8–10.
8. Родионова О.Н., Демко Е.В., Артемова А.О. Педагогическое просвещение родителей о познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-1: 263–265.
9. Семенова В.Э., Семенова Л.Э. Дошкольник XXI века и новый формат социализации в условиях цифрового общества. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*. 2024; № 2: 3–8.
10. Слепцова И.Ф. Медиаобразование и цифровизация дошкольного образования. *Дошкольное воспитание*. 2022; № 2: 2–8.
11. Сокова Е.В. Опыт применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного учреждения. *Мир педагогики и психологии*. 2023; № 3 (80): 100–104.
12. Шакирова Е., Кузьмин С. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в работе детского сада. *Образовательная политика*. 2023; № 1 (93): 82–93.
13. Семенюк Н.М., Бадулина О.И., Лукина Е.В. Возможности дистанционного обучения в педагогическом вузе. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 1-1: 93–100.
14. Шевченко Т.С. Цифровизация: социальный вызов науке и практике дошкольного образования. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2022; № 10: 61–66.
15. Юй Д., Ма Х., Фань Х., Цао С. Разработка и использование ресурсов дошкольного образования в ДОО. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 11-1: 202–208.

References

1. Vershinina A.R. Ispol'zovanie distancionnyh tehnologij v doshkol'nom obrazovanii: aspekty ocenki vozdejstviya na socializaciyu detej. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 6: 103-106.
2. Grishakina T.N., Minenko M.V. Opyt primeneniya distancionnyh tehnologij v obrazovanii doshkol'nikov. *Metodist doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. 2022; № 40: 38-43.
3. Derlyuk N.N., Chiharova M.P. Ispol'zovanie distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj deyatel'nosti doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2023; № 1: 284-290.
4. Ericheva O.S. Organizaciya i provedenie zanyatij v onlajn-rezhime s det'mi doshkol'nogo vozrasta (metodicheskie rekomendacii dlya pedagogov). *Master-klass metodista*. 2022; № 2: 2-7.
5. Ilyasova E.E. Pedagogicheskie tehnologii pozitivnoj socializacii detej doshkol'nogo vozrasta v sel'skom sociume. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 12: 24-29.
6. Petrenko D.S. Ocenka `effektivnosti distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v prepodavanii fundamental'nyh i prikladnyh disciplin `ekologicheskogo menedzhmenta v vuzah. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-1: 68-77.
7. Pustovit N.A., Savchenko O.Yu. Znachenie distancionnogo obucheniya v rechevom razvitii doshkol'nikov. *Pedagogicheskij poisk*. 2022; № 2: 8-10.
8. Rodionova O.N., Demko E.V., Artemova A.O. Pedagogicheskoe prosveschenie roditelej o poznavatel'nom razvitii detej starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyah cifrovoj socializacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-1: 263-265.
9. Semenova V.`E., Semenova L.`E. Doshkol'nik XXI veka i novyj format socializacii v usloviyah cifrovogo obschestva. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*. 2024; № 2: 3-8.
10. Slepcova I.F. Mediaobrazovanie i cifrovizaciya doshkol'nogo obrazovaniya. *Doshkol'noe vospitanie*. 2022; № 2: 2-8.
11. Sokova E.V. Opyt primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v rabote s roditelyami vospitannikov doshkol'nogo uchrezhdeniya. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2023; № 3 (80): 100-104.
12. Shakirova E., Kuz'min S. `Elektronnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v rabote detskogo sada. *Obrazovatel'naya politika*. 2023; № 1 (93): 82-93.
13. Semenyuk N.M., Badulina O.I., Lukina E.V. Vozmozhnosti distancionnogo obucheniya v pedagogicheskom vuze. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 1-1: 93-100.
14. Shevchenko T.S. Cifrovizaciya: social'nyj vyzov nauke i praktike doshkol'nogo obrazovaniya. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2022; № 10: 61-66.
15. Yuj D., Ma H., Fan' H., Cao S. Razrabotka i ispol'zovanie resursov doshkol'nogo obrazovaniya v DOO. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 11-1: 202-208.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 378.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-249-252

Skafa E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Donetsk State University (Donetsk, Russia), E-mail: e.skafa@mail.ru*
Kudreyko I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Donetsk State University (Donetsk, Russia), E-mail: i.kudreiko2023@mail.ru*

A REFLEXIVE CRITERION FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT VALUES OF A NOVICE PHILOLOGIST TEACHER. The research studies a problem of developing a system for assessing the professionally significant values of future teachers of philology. To solve it, the authors select criteria that allow evaluating the effectiveness of the phenomenon under study, including: motivational-value, professional-philological, operational-activity, reflexive ones. Since pedagogical reflection reflects the requirements for the professional activity of a teacher, the article focuses on the fact that it is one of the effective

tools that make it possible to verify the formation of professionally significant values, including those of a novice philologist teacher. The objective of the work is to develop a system for assessing the development of professionally significant values of a novice philologist according to a reflexive criterion based on the analysis of theoretical studies of the problem of pedagogical reflection. Based on theoretical methods (analysis, comparison, modeling) and empirical ones (testing and questionnaires), the work develops indicators and their measurements according to a reflexive criterion, presents a methodology for self-assessment of one's own behavior, pedagogical abilities and the effectiveness of a philologist teacher in the subject area of Philology; describes the results of an experiment conducted among novice teachers-philologists of the Donetsk People's Republic. The practical significance lies in the fact that the author's measuring system described in the article makes it possible to check the development of professionally significant values of a novice philologist teacher by a reflexive criterion. The results of the research will be useful in assessing professional competence of subject teachers.

Key words: **reflection, reflexive criterion, professionally significant values, teacher-philologist, self-diagnosis**

Е.И. Скафа, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, E-mail: e.skafa@mail.ru*
И.А. Кудрейко, *канд. филолог. наук, доц., ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, E-mail: i.kudreiko2023@mail.ru*

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ РАЗВИТОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

Исследование посвящено проблеме разработки системы оценивания сформированных профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов. Для её решения авторами выбраны критерии, позволяющие осуществить оценку эффективности исследуемого феномена, к ним отнесены: мотивационно-ценностный; профессионально-филологический; операционно-деятельностный; рефлексивный. Так как педагогическая рефлексия отражает требования к профессиональной деятельности учителя, в статье акцентируется внимание на том, что она является одним из эффективных инструментов, позволяющих проверить сформированность профессионально значимых ценностей, в том числе и начинающего учителя-филолога. Цель работы – на основании анализа теоретических исследований проблемы педагогической рефлексии разработать систему оценки развитости профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога по рефлексивному критерию. На основании теоретических методов (анализа, сравнения, моделирования) и эмпирических (тестирования и анкетирования) в работе разработаны показатели и их измерители по рефлексивному критерию, представлена методика самооценки собственного поведения, педагогических способностей и эффективности работы учителя-филолога в предметной области «Филология»; описаны результаты эксперимента, проведенного среди начинающих учителей-филологов Донецкой Народной Республики. Практическая значимость состоит в том, что авторская система измерителей, описанных в статье, позволяет проверить развитость профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога по рефлексивному критерию. Полученные результаты будут полезны также при оценивании профессиональной компетентности учителей-предметников.

Ключевые слова: **педагогическая рефлексия, рефлексивный критерий, профессионально значимые ценности, начинающий учитель-филолог, самодиагностика**

В современной системе образования комплексная работа, направленная на повышение качества подготовки педагогических кадров, на формирование у них системы профессионально значимых ценностей, основывается на применении традиционной и инновационной парадигм образования с учетом ряда требований, предъявляемых к педагогу. Среди таких требований, отмечает Ю.А. Комарова, немаловажное значение имеет развитие способности к анализу и рефлексии своего педагогического опыта на всех этапах профессиональной деятельности [1, с. 20].

Нужно отметить, что в научной литературе нет единой трактовки понятия рефлексии, в том числе и педагогической. Ее рассматривают как самоанализ, самооценку профессиональной педагогической деятельности; совокупность личностных качеств и способностей, позволяющих адаптироваться к быстро изменяющимся внешним условиям; комплекс проектных и аналитических компетенций, способствующих качественному выполнению функциональных обязанностей педагога и т. д. Например, О.С. Расковалова педагогическую рефлексию вводит как междисциплинарное понятие. В своем исследовании автор ссылается на работы Б.З. Вульфова и В.Н. Харькина, которые данное понятие трактуют как «взаимосвязь собственного восприятия педагога своей личности, своих возможностей с требованиями и общепризнанными характеристиками профессии преподавателя» [2, с. 75]. По мнению А.А. Бехоевой, профессионально-педагогическая рефлексия – это «процесс самопознания учителем сущностных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми» [3, с. 106]. О.В. Калашникова педагогическую рефлексию понимает как «интегративное образование, зависящее в своем развитии от социальных факторов и индивидуально-типологических свойств и особенностей учителей» [4, с. 84]. Мы согласны с автором в том, что такое качество педагога не является постоянным, оно находится в постоянной трансформации, зависит как от выполняемой профессиональной деятельности, так и от состояния человека. По мнению Н.М. Манаховой, педагогическая рефлексия – это «совокупность умений, необходимых для проектирования содержания и форм деятельности учащихся, для реализации намеченного плана взаимодействия с ними, для оценивания достигнутых результатов, осмысление которых позволяет педагогу найти эффективный путь к достижению цели, определить направление дальнейшей работы по воспитанию и обучению школьников» [5, с. 103].

Полагаясь на вышеизложенное, в нашей работе под *педагогической рефлексией понимаем самооценку, самоанализ результатов мотивированной педагогической деятельности с целью повышения уровня сформированности профессиональной компетентности.*

Отметим, что исследования, посвященные изучению рефлексии в разных аспектах, достаточно актуальны в современной педагогике, поскольку педагогическая рефлексия является одним из условий успешной результативной профессиональной деятельности учителя. Изучением педагогической рефлексии занимались такие исследователи, как Б.З. Вульфов, Т.Ю. Гвильдис, О.В. Калашникова, И.А. Стеценко, В.Н. Харин и др. В работах ученых рассматриваются вопросы, связанные с развитием профессиональных качеств педагогов, основанных на совершенствовании педагогической рефлексии [6]; с анализом подходов развития рефлексии в психологии, философии, педагогике, истории [4]; с овладением будущими учителями в процессе изучения педагогики способностью использовать педагогическую рефлексию [5]; с изучением профессиональной рефлексии педагога как ключевого компонента его профессиональной компетентности, направленного на самоанализ, самооценку и самоконтроль процесса и результатов профессиональной деятельности [7] и т. д.

В нашем исследовании педагогическую рефлексию будем рассматривать с позиции критерия оценивания уровня сформированности системы профессионально значимых ценностей учителя-филолога, обеспечивающего постоянное самосовершенствование для повышения результативности профессиональной деятельности.

Исследуя профессиональную деятельность учителя-филолога, мы пришли к заключению о необходимости построения концептуальной модели становления системы профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов в контексте цифровизации образования [8]. Отметим, что одним из критериев проверки эффективности данной модели нами выбран рефлексивный, предполагающий диагностику у начинающих учителей-филологов способности к анализу своей деятельности, к оценке личностных качеств, влияющих на организацию образовательной деятельности в школе.

В Донецком государственном университете при подготовке бакалавров-филологов к будущей педагогической деятельности разработан единый подход, направленный на формирование у них системы профессионально значимых ценностей (ПЗЦ).

Нами введено понятие ПЗЦ учителя-филолога как система личностных и профессиональных ценностей, составляющих аксиологическую основу формирования и непрерывного развития качеств и способностей педагога, позволяющих эффективно выполнять свои функциональные обязанности в предметной области «Филология».

Процесс становления системы ПЗЦ будущих учителей-филологов состоит из трех этапов, описанных в работах ученых [8; 9] и представленных на рис. 1.

Цель данного исследования: на основании анализа теоретических исследований проблемы педагогической рефлексии разработать систему оценки развитости профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога по рефлексивному критерию.

Объект исследования – профессиональная деятельность учителей, работающих в предметной области «Филология».

Задачи исследования: выбрать показатели развитости ПЗЦ учителя-филолога по рефлексивному критерию и разработать измерители для их проверки; описать ход эксперимента, организованного среди учителей Донецкой Народной Республики; сделать выводы и рекомендации на основании полученных результатов.

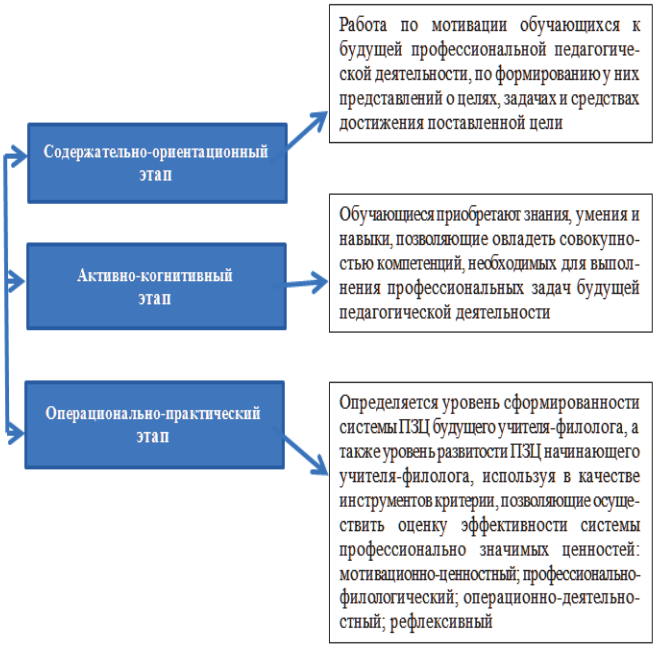


Рис. 1. Связь между этапами становления профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов и их содержанием

Научная новизна исследования заключается в обосновании рефлексивного критерия, по которому можно проверить уровень развитости ПЗЦ у начинающих учителей-филологов. Она представлена в виде новых положительных результатов, обеспечивающих самодиагностику профессиональной компетентности учителя-филолога.

Теоретическая значимость заключается в разработке методики самооценки собственного поведения, педагогических способностей и эффективности работы учителя в предметной области «Филология», которую можно применять при организации самодиагностики профессиональной компетентности педагога.

Практическая значимость состоит в том, что в исследовании представлена система измерителей, обеспечивающих проверку сформированных показателей профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога по рефлексивному критерию, что показано в организованном педагогическом эксперименте. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований эффективных подходов к оценке уровня развитости профессиональной компетентности будущих учителей-предметников.

В качестве методов исследования выбраны: 1) теоретические: анализ, сравнение, сопоставление – для изучения современных подходов к пониманию феномена педагогической рефлексии и разработки научных основ диагностики развитости ПЗЦ начинающих учителей-филологов; моделирование – для разработки системы показателей и их измерителей, обеспечивающих диагностику ПЗЦ учителя-филолога по рефлексивному критерию; 2) эмпирические: тестирование, составленное для учителей-филологов Донецкой Народной Республики, которое предоставит возможность получить данные об их умении анализировать собственную педагогическую деятельность, определять эффективность своей работы, развитость личностных ценностей; анкетирование, разработанное по адаптированным методикам определения уровня организаторских, коммуникативных, экспрессивно-речевых способностей учителя, а также уровня развитости методических способностей и компетенций в области филологии.

Определяя критериально-оценочный аппарат развитости профессионально значимых ценностей будущего учителя-филолога, для каждого критерия нами выбран набор показателей, дающих возможность подобрать диагностический инструментарий, с помощью которого организуется проверка сформированности ПЗЦ [9].

Показателями рефлексивного критерия являются:

1) умение анализировать собственную педагогическую деятельность, эффективность своей работы в предметной области «Филология», развитость личностных ценностей;

2) способность к самодиагностике, самоорганизации, самовыражению, саморазвитию, самомотивации [9].

Проверка по рефлексивному критерию проводилась среди начинающих учителей-филологов, которые полностью освоили всю программу подготовки в высшей школе и не менее одного года проработали в системе образования.

Инструментами для измерения первого показателя нами выбраны комплекты тестовых заданий, содержащиеся в мультимедийном тренажере «Самодиагностика профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога», представленном нами ранее [10]. Параметрами самодиагностики являются основные компоненты профессиональной деятельности учителя и его личностные качества (психолого-педагогический, предметный (филологическая компетентность) и цифровой компоненты, а также навыки воспитательной работы учителя, нравственные качества личности).

Психолого-педагогический компонент профессиональной компетентности учителя-филолога содержит три блока тестов:

– диагностика методических компетенций;
– диагностика знаний возрастной и педагогической психологии;
– диагностика уровня владения нормативными документами (федеральными государственными образовательными стандартами основного и среднего общего образования).

В заданиях актуализируются вопросы, связанные с психолого-педагогическими и методическими основами деятельности учителя-филолога. Пользователь не только тестируется, но и имеет возможность скорректировать свои знания, получив результаты прохождения теста, т. к. каждый из трех блоков представлен в программе Online Test Pad. Информация с полным анализом сразу же отправляется на электронный адрес как испытуемому, так и модератору тренажера.

Профессионально-филологическая (предметная) компетентность начинающего учителя проверяется по дисциплинам филологического блока, которые изучались студентами-филологами в бакалавриате. Диагностика филологической компетентности выпускника-филолога выполнена в виде теста, разработанного в программе Online Test Pad. Для одного сеанса пользователю предлагается тест из 20 вопросов по разным дисциплинам (банк заданий состоит из 200 вопросов). После выполнения заданий на электронную почту испытуемому приходят результаты с разбором неправильных ответов.

Для самодиагностики цифровой компетентности начинающего учителя-филолога нами выбраны два блока тестов:

– диагностика компьютерной грамотности;
– диагностика цифровой компетентности.

В тесты заложены вопросы, связанные с использованием программного обеспечения предметной области «Филология», владением цифровыми технологиями, социальными сетями и цифровыми платформами для разработки онлайн-уроков. Тесты созданы в программе Power Point, в них пользователь может обратиться к подсказке при выборе ответа, а в случае необходимости проверить правильность своего ответа.

Диагностика навыков воспитательной работы учителя проводится с помощью теста проверки организаторских и управленческих способностей. Тест предназначен для самопроверки компетенций начинающего педагога-филолога, связанных с работой классного руководителя.

Инструментом для проверки развитости личностных ценностей учителя-филолога служат два теста – диагностика морально-этических норм педагога; самодиагностика нравственной культуры учителя. Работая с этим материалом, начинающий учитель, отвечая на вопросы, должен проявить свои личные качества человека и педагога.

Процедура самодиагностики основных компонентов профессиональной компетентности и коррекции полученных результатов для начинающего учителя-филолога завершается участием в анкетировании с целью выявления умения анализировать собственное поведение и оценивать эффективность своей педагогической деятельности. Такие оценки являются измерителями второго показателя рефлексивного критерия. Анкеты составлены по адаптивным методикам определения уровня организаторских способностей учителя ($Д_1$), коммуникативных способностей ($Д_2$), экспрессивно-речевых способностей ($Д_3$), уровня организаторских педагогических способностей ($Д_4$), коммуникативных педагогических способностей ($Д_5$), уровня эффективности работы учителя-филолога (методические способности) ($Д_6$) и уровня эффективности работы учителя-филолога (компетенции в области филологии) ($Д_7$).

По каждой диагностике респонденту предлагалось оценить 20 утверждений, поставить рядом с каждым из них цифры 1, 2 или 3: 1 – да; 2 – нет; 3 – затрудняюсь ответить. Например, анкета на определение уровня эффективности работы учителя-филолога (компетенции в области филологии) представлена в табл. 1.

В анкетировании приняли участие 54 учителя-филолога (группа Э) Донецкой Народной Республики, которые были участниками экспериментального обучения, направленного на становление ПЗЦ будущего учителя-филолога, обучаясь в Донецком государственном университете, и 56 педагогов (группа К), обучающихся по традиционным методикам в высшей школе. Для ответов каждого испытуемого по диагностике подсчитано количество баллов: 1 – 3 балла; 2 – 2 балла; 3 – 1 балл. Для всех респондентов определены результаты каждой из семи диагностик, учитывая следующее их представление: 55 – 60 баллов – высокий уровень; 40 – 54 баллов – средний уровень; 20 – 39 баллов – низкий уровень. Найдено среднее арифметическое уровней развитости по всем семи диагностикам для каждого участника анкетирования. При этом получилось, что из 54 человек экспериментальной группы высокого уровня достигли 35 испытуемых, а из 56 человек контрольной группы – только 20 испытуемых. Средний уровень развитости личностных и профессиональных качеств по совокупности семи диагностик в группе Э показали 12 человек, в группе К 13 респондентов. Что касается низкого уровня, то 41% начинающих учителей-филологов группы К признали недостаточно сформированными свои личностные и профессиональ-

Таблица 1

Анкета на определение самооценки уровня эффективности работы учителя-филолога (компетенции в области филологии)

№	*Утверждение*	*Оценка*
1.	Я редко ошибаюсь в постановке ударения в слове	
2.	У меня литературное произношение	
3.	Я использую в своей речи разные виды интонации	
4.	Я периодически использую словари в своей профессиональной деятельности	
5.	Я легко могу подобрать 5 и более синонимов практически к каждому слову	
6.	У меня не возникает проблем со склонением местоимений	
7.	Я всегда правильно склоняю числительные	
8.	Я легко определяю род заимствованных имен существительных	
9.	У меня не возникает сложностей с морфологическим анализом слов	
10.	У меня не возникают сложности при спряжении глаголов	
11.	Я часто использую в своих высказываниях цитаты великих людей	
12.	Я легко справляюсь с синтаксическим анализом любого предложения	
13.	У меня не возникает трудностей при постановке знаков препинания	
14.	Я легко определяю стихотворный размер	
15.	Я могу без предварительной подготовки рассказать биографию писателя/ поэта, изучаемого в средней и старшей школе	
16.	Я легко ориентируюсь в литературных направлениях	
17.	Я знаю особенности региональной диалектной лексики	
18.	Мои сочинения используются в качестве образца коллегами	
19.	Я активно использую цифровые технологии на уроках языка и литературы	
20.	Я знаю особенности литературных жанров	

ные качества (в группе Э низкий уровень показали 13% респондентов). На рис. 2 приведены диаграммы результатов самодиагностики учителей-филологов групп Э и К.

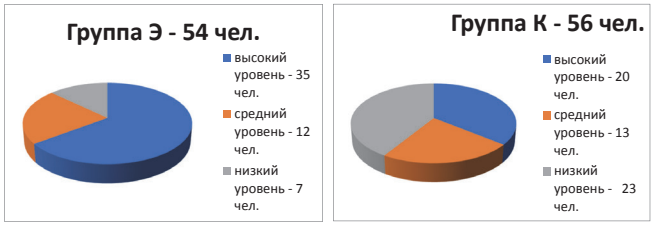


Рис. 2. Диаграммы результатов самооценки собственного поведения, педагогических способностей и эффективности работы начинающих учителей-филологов в предметной области «Филология»

Таким образом, результаты анкетирования показали, что выпускники-филологи, прошедшие экспериментальное обучение, показали более высокий уровень развитости своих профессиональных и личностных качеств по сравнению с учителями контрольной группы. Участники группы Э считают, что для реализации педагогических задач у них достаточно сформирована предметная (филологическая), методическая, психолого-педагогическая и цифровая компетентности. Преподавательская работа в школе им интересна, они могут самостоятельно прорабатывать необходимую дидактическую и учебную литературу для разработки уроков по языку и литературе, применять инновационные педагогические технологии, использовать цифровые инструменты для организации учебной деятельности обучающихся, у них развиты коммуникативные и организаторские способности. Все это указывает на успех экспериментального обучения студентов – будущих учителей-филологов.

Изложенный материал подтверждает, что разработанная система оценки развитости профессионально значимых ценностей начинающего учителя-филолога по рефлексивному критерию показала свою эффективность.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно рассматривать создание учебно-методического пособия, включающего дидактический инструментарий, описанный в работе. Полученные результаты могут быть полезными при оценивании профессиональной компетентности будущих учителей-предметников, а также разработки практических рекомендаций по оцениванию таких ценностей у современного учителя.

Библиографический список

1. Комарова Ю.А. О модернизации подготовки педагогических кадров в системе высшего образования: традиционная и инновационная парадигмы. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2020; № 3: 18–25. DOI: 10.24412/2712-827X-2020-3-18-25
2. Расковалова О.С. Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие. *Kant*. 2018; № 1 (26): 73–77.
3. Бехоева А.А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов будущих учителей. *Национальный психологический журнал*. 2015; № 1 (17): 105–110.
4. Калашникова О.В. Психотехнологии развития педагогической рефлексии. *European science*. 2018; № 5 (37): 84–87.
5. Манахова Н.М. Формирование способности будущего учителя к педагогической рефлексии в процессе изучения педагогики в вузе. *Поволжский педагогический вестник*. 2018; № 3 (20): 102–109.
6. Гвильдис Т.Ю., Николашкина В.Е. Профессиональная рефлексия и ее значение в деятельности преподавателя. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-3: 119–122.
7. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. *Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя*. Москва: Магистр, 1995.
8. Кудрейко И.А. Концептуальная модель становления системы профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов в контексте цифровизации образования. *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б: Гуманитарные науки, 2024; № 4: 65–72.
9. Кудрейко И.А. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально значимых ценностей будущего учителя-филолога. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, Выпуск 3: 269–275.
10. Skafa E., Kudreyko I. Interdisciplinary approaches to the development of self-diagnosis of the level of mastery of professional competence of a novice philologist teacher. *Scientific Research of the SCO countries: Synergy and Integration*: Proceedings of the International Conference. Beijing: PRC, 2025; Part 3: 70–75. DOI 10.34660/INF.2025.43.91.015

References

1. Komarova Yu.A. O modernizacii podgotovki pedagogicheskih kadrov v sisteme vysshego obrazovaniya: tradicionnaya i innovacionnaya paradigmy. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 3: 18-25. DOI: 10.24412/2712-827X-2020-3-18-25
2. Raskovalova O.S. Pedagogicheskaya refleksiya kak mezhdisciplinarnoe ponyatie. *Kant*. 2018; № 1 (26): 73-77.
3. Behoeva A.A. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika urovnej professional'noj refleksii u studentov buduschih uchitelej. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2015; № 1 (17): 105-110.
4. Kalashnikova O.V. Psihotehnologii razvitiya pedagogicheskoj refleksii. *European science*. 2018; № 5 (37): 84-87.
5. Manahova N.M. Formirovanie sposobnosti buduschego uchitelya k pedagogicheskoj refleksii v processe izucheniya pedagogiki v vuze. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 3 (20): 102-109.
6. Gvil'dis T.Yu., Nikolashkina V.E. Professional'naya refleksiya i ee znachenie v deyatel'nosti prepodavatelya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-3: 119-122.
7. Vul'fov B.Z., Har'kin V.N. *Pedagogika refleksii: Vzglyad na professional'nuyu podgotovku uchitelya*. Moskva: Magistr, 1995.
8. Kudrejko I.A. Konceptual'naya model' stanovleniya sistemy professional'no znachimyh cennostej buduschih uchitelej-filologov v kontekste cifrovizacii obrazovaniya. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B: Gumanitarnye nauki, 2024; № 4: 65-72.
9. Kudrejko I.A. Kriterial'no-ocenochnyj apparat sformirovannosti professional'no znachimyh cennostej buduschego uchitelya-filologa. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 9, Vypusk 3: 269-275.
10. Skafa E., Kudreyko I. Interdisciplinary approaches to the development of self-diagnosis of the level of mastery of professional competence of a novice philologist teacher. *Scientific Research of the SCO countries: Synergy and Integration*: Proceedings of the International Conference. Beijing: PRC, 2025; Part 3: 70-75. DOI 10.34660/INF.2025.43.91.015

Статья поступила в редакцию 14.05.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-253-255

Zhang Shipeng, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: shipengzhang9567@gmail.com*

NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF RUSSIAN AND CHINESE SPEAKERS IN INTERNET COMMUNICATION. The work explores national and cultural characteristics of communicative behavior of Russian- and Chinese-speaking students in the context of digital educational discourse. The study is based on a comparative analysis of pragmatic strategies used in over 60 instances of online communication during the teaching of Russian to Chinese preparatory students and Chinese to Russian-speaking school and university students. Particular attention is paid to differences in the use of direct and indirect speech acts, as well as culturally conditioned strategies of expressing politeness, disagreement, gratitude, and evaluation. The collected empirical data are visualized through pie charts and heatmaps, which allow the author to identify stable differences in speech behavior and to develop pedagogically grounded linguodidactic modules based on these findings. The results of the study contribute to formation of digital intercultural competence and can be applied in teacher training programs for foreign languages, as well as in the design of adaptive courses and intercultural case-based learning.

Key words: **intercultural communication, digital learning, speech strategies, politeness, pragmatics, Chinese language, Russian as a foreign language**

Чжан Шипэн*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: shipengzhang9567@gmail.com*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ

В статье анализируется национально-культурная специфика речевого поведения русскоязычных и китайскоязычных обучающихся в условиях цифрового образовательного дискурса. Исследование опирается на сопоставительный анализ прагматических стратегий, выявленных в более чем 60 эпизодах онлайн-взаимодействия в контексте преподавания русского языка китайским студентам и китайского языка русскоязычным школьникам и студентам. Особое внимание уделяется различиям в использовании прямых и косвенных речевых актов, а также культурно обусловленным стратегиям выражения вежливости, несогласия, благодарности и оценки. Полученные эмпирические данные были визуализированы с помощью диаграмм и тепловых карт, что позволило выявить устойчивые различия в речевом поведении и на их основе разработать педагогически обоснованные лингводидактические модули. Результаты исследования способствуют формированию цифровой межкультурной компетенции и могут быть использованы в процессе подготовки преподавателей иностранных языков, а также при проектировании адаптивных курсов и межкультурных кейсов.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникация, цифровое обучение, речевые стратегии, вежливость, прагматика, китайский язык, русский язык как иностранный**

Современное образовательное пространство всё активнее взаимодействует с цифровыми технологиями, формируя новые каналы коммуникации между преподавателями и обучающимися разных культур. Интернет-общение как форма повседневной и академической речевой практики предъявляет особые требования к межкультурной осведомлённости участников, включая умение интерпретировать и адаптировать речевые стратегии в соответствии с культурными нормами собеседника. Особенно актуальным это становится в ситуации преподавания иностранных языков, где нарушение прагматических ожиданий может привести к коммуникативным сбоям, недопониманию и снижению эффективности обучения.

Актуальность исследования заключается в недостаточной разработанности прагмалингвистических аспектов межкультурной цифровой коммуникации в образовательной среде, которые, несмотря на наличие исследований по межкультурной коммуникации, до сих пор не получили достаточного системного осмысления. Это особенно заметно при обучении русскому языку как иностранному китайских студентов и китайскому языку русскоязычных учащихся, где лингвистическая компетенция без учёта культурных речевых норм недостаточна для эффективного взаимодействия.

Целью настоящего исследования является выявление и анализ национально-культурных различий в речевом поведении русскоязычных и китайскоязычных участников цифровой коммуникации, а также определение путей педагогического использования этих различий в обучении. Объектом анализа выступает интернет-дискурс как форма межкультурного речевого взаимодействия, а предметом – прагматические особенности речевых актов (вежливость, несогласие, благодарность, обращение и др.) в сопоставлении русской и китайской лингвокультур.

Задача исследования заключается в выявлении и описании прагматических различий в речевом поведении русскоязычных и китайскоязычных студентов в интернет-общении, а также в разработке дидактических рекомендаций для формирования межкультурной цифровой компетенции в образовательной среде.

Научная новизна исследования заключается в том, что межкультурная специфика речевого поведения рассматривается сквозь призму цифрового дискурса и педагогического применения, а не только как объект лингвистического анализа.

Теоретическая значимость состоит в уточнении понятийной базы и расширении подходов к интерпретации прагматических различий. Практическая значимость заключается в разработке конкретных рекомендаций для преподавания и проектирования учебных кейсов, направленных на формирование цифровой межкультурной компетенции студентов.

Методологическую основу исследования составили сопоставительный анализ, элементы когнитивной лингвистики, дискурсивно-прагматический подход, а также эмпирические данные преподавательской практики автора, собранные в ходе анализа взаимодействий более 60 студентов в онлайн-среде. Используемые методы включали наблюдение, анкетирование, лингвопрагматическую интерпретацию речевых актов и визуализацию частотных различий в коммуникативных стратегиях (в виде круговых диаграмм и тепловых карт).

Таким образом, представленное исследование демонстрирует, что эффективная реализация межкультурного обучения в условиях цифровой среды требует системного учета эмпирически зафиксированных различий в речевых стратегиях и прагматических установках.

Для более глубокого понимания педагогических задач, связанных с цифровой межкультурной коммуникацией, необходимо обратиться к лингвокультурологическим и когнитивно-дискурсивным основам анализа речи. Современная лингвокультурология, развивающаяся на пересечении когнитивной лингвистики, социокультурной антропологии и педагогической лингводидактики, предлагает мощный инструментарий для анализа коммуникации в цифровой среде. Как справедливо отмечает С.В. Иванова, язык в рамках антропоцентрической парадигмы выступает не только средством выражения, но и пространством культурной идентичности, в котором закреплены глубинные ментальные структуры носителей языка [1]. В этом контексте интернет-дискурс становится подвижной и высокоиндивидуализированной формой речевого поведения, в которой проявляются как универсальные, так и этноспецифические стратегии коммуникации.

Национально-культурные особенности особенно ярко обнаруживаются в сравнении русской и китайской лингвокультур. Русская модель интернет-общения характеризуется высокой степенью экспрессивности, допустимостью иронии и даже конфронтации, что можно объяснить глубоко укоренённой в культуре установкой на индивидуализм, эмоциональную открытость и правдивость. Китайская модель, напротив, демонстрирует выраженную ориентированность на сохранение гармонии, избегание открытого несогласия и соблюдение иерархических форм вежливости – следствие конфуцианской традиции, коллективистского мышления и ритуализированного общения [2].

Эти различия особенно ощутимы в использовании речевых маркеров. Русские пользователи склонны к прямым формулировкам, оценочным комментариям, частому применению сарказма и фраз с имплицированной критикой. Китайские же пользователи отдают предпочтение эвфемизмам, многозначным формам, усиленному использованию эмодзи для выражения эмоций и поддержания позитивного тона. Таким образом, наблюдается культурно маркированное различие в выборе не только языковых, но и невербальных средств общения.

Как подчёркивается в исследовании Менщиковой Г.А., Малиновской Т.Н., Поддубной Н.Н., когнитивная нагрузка, возникающая в результате необходимости оперативной речевой адаптации, особенно высока в многонациональной цифровой среде [3]. Однако эта адаптация в значительной степени ограничена этнокультурными стереотипами, которые определяют допустимые формы языкового поведения. Например, открытая шутка, принятая в русской культуре как форма сближения, в китайском контексте может быть воспринята как угроза лицу (face-threatening act), особенно если она адресована человеку более высокого статуса.

Стоит отметить, что в рамках студенческих работ по РКИ в СПбГУ наблюдается активный интерес к сопоставительному анализу концептов, прецедентных единиц и речевого этикета русской и китайской культур. В частности, исследуются концепты «Семья», «Подарок», «Закон», «Счастье» и их репрезентации в русском и китайском языках [4] Эти данные подтверждают гипотезу о существовании

устойчивых семантических матриц, определяющих коммуникативные ожидания представителей соответствующих лингвокультур.

Важно подчеркнуть, что различия в интернет-коммуникации русских и китайцев имеют не только лингвистический, но и дидактический смысл. Для китайских студентов, изучающих русский язык, критически важно осознавать не только формальные аспекты лексики и грамматики, но и скрытые культурные коды, регулирующие поведение в цифровой среде. Аналогично русскоязычные студенты, осваивающие китайский, нуждаются в осмыслении ритуализированных форм общения, недопустимости прямолинейной критики и важности эмпатии в сообщениях.

Таким образом, понимание национально-культурной специфики интернет-коммуникации является неотъемлемой частью формирования цифровой межкультурной компетенции, которая сегодня должна рассматриваться как необходимый компонент языкового образования. Только при целенаправленном включении культурно-маркированных ситуаций и сценариев цифрового общения в учебные курсы возможно достижение подлинной эффективности в межкультурном диалоге.

Сопоставление речевых стратегий, типичных для русской и китайской лингвокультур, позволяет выявить устойчивые различия в интерпретации прагматических норм в цифровой среде. Эти различия касаются не только лексических форм, но и прежде всего способов выражения вежливости, несогласия, критики и завершения коммуникации в учебном взаимодействии.

Анализ собранного эмпирического материала, включающего фрагменты онлайн-занятий, письменные сообщения студентов в учебных чатах, ответы на анкетирование, а также наблюдения за межкультурным взаимодействием в рамках преподавания русского языка китайским слушателям подготовительного факультета и китайского языка русскоязычным школьникам и студентам в 2023–2024 гг., показал, что в русскоязычном образовательном дискурсе доминируют стратегии прямого выражения несогласия, оценки и замечания. Согласно анализу, в 68% зафиксированных случаев русскоязычные учащиеся использовали прямую критику как основной способ выражения мнения, тогда как китайские студенты в 72% ситуаций предпочли косвенные формы несогласия, демонстрируя ориентацию на поддержание гармонии и сохранение «лица» в коммуникации.

Таким образом, выявленные различия в речевом поведении следует воспринимать не как источник коммуникативных барьеров, а как ресурс для построения дидактически осмысленного и культурно чувствительного образовательного процесса. Сопоставительный анализ речевых актов, моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия и развитие прагматической осведомлённости обучающихся позволяют минимизировать потенциальные сбои в коммуникации и способствуют формированию функциональной цифровой межкультурной компетенции.

Полученные в ходе анализа цифрового взаимодействия между русскими и китайскими студентами эмпирические данные нашли своё практическое применение в разработке лингводидактических решений, направленных на формирование устойчивой цифровой межкультурной компетенции. Особую значимость эта задача приобретает в условиях всё более тесной интеграции онлайн-форматов и международного студенческого обмена. Сопоставление речевых стратегий, характерных для обеих лингвокультур, показало, что несоответствие прагматических норм (прежде всего в выражении просьбы, отказа, благодарности и несогласия) может провоцировать коммуникативные сбои, особенно в письменной, асинхронной среде. Это, в свою очередь, требует создания устойчивых учебных стратегий, направленных на развитие у обучающихся навыков интерпретации и культурной адаптации речевых актов.

Анализ более 60 ситуаций межкультурной цифровой коммуникации, зафиксированных в рамках преподавания русского языка китайским слушателям подготовительного факультета и китайского языка русскоязычным школьникам и студентам (включая фрагменты онлайн-занятий, чаты и анкетные ответы), позволил зафиксировать количественные различия в выборе речевых стратегий. Для наглядного представления полученных эмпирических различий были построены круговые диаграммы распределения категорий вежливости (по результатам анализа пяти основных речевых актов) и тепловая карта частотности речевых актов в онлайн-коммуникации. Такая визуализация не только облегчает интерпретацию культурных различий, но и способствует развитию у обучающихся метапрагматического мышления, формируя основу для дидактически обоснованного выбора речевых стратегий в межкультурной образовательной среде.

Таблица 1

Сопоставление категорий вежливости и речевых актов в русской и китайской цифровой образовательной коммуникации

Категория вежливости	Русская культура (%)	Китайская культура (%)	Речевой акт	Русская культура (на 100 актов)	Китайская культура (на 100 актов)
Прямая просьба	34	12	Прямая критика	68	19
Косвенная просьба	16	42	Косвенное несогласие	32	72
Благодарность	22	28	Благодарность	61	85
Извинение	10	12	Извинение	43	79
Обращение	18	6	Оценка	87	45

Источник: составлено автором на основе наблюдений за онлайн-коммуникацией в образовательной среде (2023–2024 гг.)

Подобные тенденции соотносятся с выводами Н.А. Коминой, которая подчеркивает, что компромисс в учебном дискурсе русскоязычных участников часто воспринимается не как обязательная составляющая речевой стратегии, а как элемент, применяемый ситуативно [5]. В то время как в восточных лингвокультурах, как показано в работах Е.Г. Оршанской, компромисс и избегание прямоты являются основой речевого взаимодействия в образовательном процессе [6].

Важно отметить, что различие стратегий несогласия и критики особенно заметно в онлайн-общении. Так, китайские студенты часто используют формы с предваряющим согласованием («в целом я согласен, но...»), тогда как русские могут сразу перейти к выражению несогласия. Это соответствует динамике, описанной в исследовании Н.И. Клушиной и соавторов, где подчеркивается высокая допустимость эмоционально окрашенных и открыто оценочных форм в современной русской речи, включая образовательную сферу [7].

Понимание этих различий имеет непосредственное значение для педагогической практики. Например, при обучении РКИ китайским студентам следует учитывать, что отсутствие смягчающих конструкций в речи преподавателя (например, «Вы не правы», «Это ошибка») может восприниматься не как нейтральная коррекция, а как нарушение коммуникативной нормы. Аналогично и русскоязычные студенты, изучающие китайский язык, могут не распознавать имплицитные формы несогласия, воспринимая их как пассивность или уклончивость. Л.И. Богданова, рецензируя работу Т.В. Лариной, справедливо указывает на необходимость учитывать культурную специфику вежливости как когнитивного и прагматического феномена, а не как простого набора речевых формул [8].

В контексте подготовки будущих преподавателей иностранного языка данные выводы согласуются с рекомендациями М.В. Салтыковой и коллег, которые подчеркивают, что обучение должно включать не только лингвистическую компетенцию, но и прагматико-культурную рефлексию, направленную на развитие гибких речевых стратегий в условиях межкультурного цифрового взаимодействия [9].

На рис. 1 представлены круговые диаграммы, демонстрирующие распределение категорий вежливости среди русских и китайских обучающихся. Данные показывают, что в русской выборке доминируют прямые просьбы (34%) и благодарность (22%), тогда как китайские студенты в 42% случаев предпочитают косвенные просьбы и значительно чаще используют благодарность и извинение в коммуникации. Такая визуализация позволяет наглядно сопоставить культурные стратегии речевого поведения и использовать эти данные при проектировании межкультурных учебных модулей.

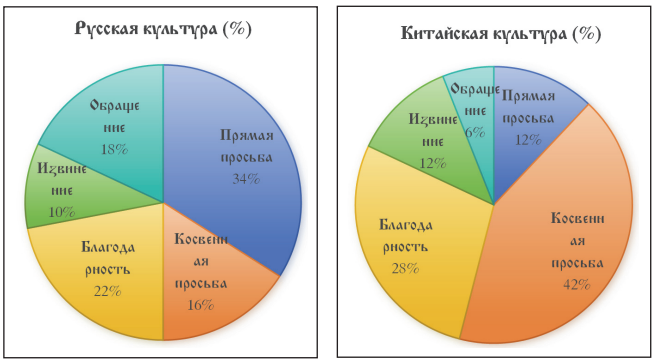


Рис. 1. Распределение категорий вежливости в русской и китайской цифровой образовательной коммуникации (в процентах)
Источник: составлено автором.

На рис. 2 представлена тепловая карта, отражающая различия в частотности речевых актов между русскими и китайскими студентами, построенная на

основе анализа более 60 эпизодов цифровой коммуникации, собранных автором в ходе преподавательской практики.

Визуализация частотности речевых актов, зафиксированных в онлайн-обучении русских и китайских студентов, позволила выявить выраженные различия в стратегиях цифровой коммуникации. Так, в русской культуре наблюдается доминирование прямых актов – например, критики (80 случаев на 100) и оценки (90), в то время как китайская культура демонстрирует высокую частотность благодарности (90) и извинения (85). Косвенное несогласие в китайской выборке встречается в 70% случаев, что сопоставимо с 30% у русских студентов. Данные различия визуализированы в виде тепловой карты, которая, как показал педагогический эксперимент, эффективно способствует развитию у обучающихся метапрагматической осведомлённости и способности к осознанному выбору речевой стратегии в межкультурной среде.



Рис. 2. Частотность использования речевых актов русскими и китайскими студентами в цифровом образовательном дискурсе
Источник: составлено автором.

Таким образом, визуализация речевых стратегий служит не только наглядным средством, но и инструментом диагностики коммуникативных привычек студентов. Она может быть интегрирована в платформы дистанционного обучения (например, Moodle, Canvas), где используются адаптивные сценарии выбора речевого поведения с последующей обратной связью. Такие цифровые симуляции позволяют обучающимся самостоятельно отслеживать свои речевые предпочтения, сравнивать их с культурными эталонами и корректировать векторы коммуникативного развития.

В преподавании РКИ китайским студентам это особенно важно, поскольку они демонстрируют склонность к формализации общения, дистанцированию и косвенным формам несогласия. Практика показывает, что прямые коррективы со стороны преподавателя могут интерпретироваться как избыточно жёсткие. Поэтому учебные задания должны включать анализ прагматических оттенков русских высказываний, сопоставление альтернативных формулировок («Вы не правы» – «Мне кажется, что...») и формирование сценариев вежливого несогласия. Комментарии преподавателя при этом также могут быть расширены за счёт пояснений прагматических норм русскоязычного академического дискурса.

В обратной ситуации, при обучении китайскому языку русскоязычных студентов, акцент делается на развитии толерантности к высокой степени косвенности. Задачи здесь включают реконструкцию коммуникативного намерения, а также упражнения на распознавание речевых актов благодарности, отказа и согласия в китайской культуре. Это способствует преодолению культурных интерференций и формированию более гибкого коммуникативного поведения в новой языковой среде.

Дополнительно результаты анализа были внедрены в кейс-ориентированные задания, моделирующие реальные трудности русско-китайского онлайн-общения. Например, при анализе фразы «Скиньте, пожалуйста, файл сейчас» обучающийся должен предложить культурно уместную альтернативу, подходящую для китайского дискурса. Такие упражнения помогают не только исправить конкретные речевые ошибки, но и развить способность к ситуативной культурной интерпретации.

Таким образом, интеграция визуализированных данных, корпусного анализа и культурно чувствительных сценариев в образовательный процесс позволяет не просто транслировать знания о национальных нормах, но и встраивать их в практическую подготовку будущих преподавателей. Это создаёт предпосылки для устойчивой, рефлексивной и педагогически осмысленной межкультурной коммуникации, отвечающей требованиям глобализированного образования.

Настоящее исследование подтвердило наличие устойчивых различий в речевом поведении русскоязычных и китайскоязычных участников цифрового образовательного общения. Анализ показал, что цифровой дискурс представляет собой не нейтральную среду, а пространство пересечения культурных норм, прагматических установок и коммуникативных стратегий. В частности, русская лингвокультура характеризуется преобладанием прямых форм выражения мнения и оценки, тогда как китайская – ориентацией на косвенность, речевое смягчение и сохранение иерархической дистанции.

Визуализация эмпирических данных в виде диаграмм и тепловых карт позволила не только наглядно представить выявленные различия, но и интегрировать их в образовательный процесс. Полученные результаты могут быть использованы при разработке лингводидактических модулей, направленных на формирование цифровой межкультурной компетенции: адаптивных курсов, кейсов на основе реальных ситуаций, а также системы рефлексивного анализа речевых стратегий. Особую роль в этом контексте играет подготовка преподавателя как медиатора межкультурной коммуникации.

Таким образом, эффективность межкультурного обучения в цифровой среде напрямую зависит от включения прагмалингвистического анализа в образовательную практику. Будущие исследования могут быть направлены на расширение эмпирической базы (включая возрастные, гендерные и дисциплинарные параметры), разработку инструментов диагностики межкультурной прагматической компетентности, а также изучение влияния платформенных форматов (чатов, LMS, асинхронных форумов) на выбор речевых стратегий.

Библиографический список

1. Иванова С.В. Лингвокультурология: изучая лингвокультурный универсум. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2016; Т. 20, № 2: 9–13.
2. Дин Л., Лысякова М.В. Русские и китайские фразеологизмы религиозной тематики с компонентами-числительными два и три. *Litera*. 2023; № 11: 62–70.
3. Менщикова Г.А., Малиновская Т.Н., Поддубная Н.Н. Особенности ситуативного словообразования в современном языковом пространстве (на материале английского и русского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 351–354.
4. Бузальская Е.В., Вознесенская И.М., Зиновьева Е.И. Студенческие научные работы по РКИ в СПбГУ: актуальная проблематика и тенденции исследований. *Профессорский журнал. Русский язык и литература*. 2021; № 4: 15–18.
5. Комина Н.А. Сопоставительный анализ реализации коммуникативной стратегии компромисса в учебном дискурсе. *Вестник ТвГУ*. Серия: Филология. 2015; № 2: 153–159.
6. Оршанская Е.Г. Особенности речевого поведения в преподавании английского языка в сравнении с русским. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 5: 48–53.
7. Клушина Н.И. и др. Динамика коммуникативных норм в современной русской речи. *Филология и человек*. 2018; № 3: 58–66.
8. Богданова Л.И. Рецензия на монографию ТВ Лариной «Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций». *Russian Journal of Linguistics*. 2010; № 2: 99–102.
9. Салтыкова М.В., Максимова М.В., Касимова О.Г. Стратегии речевого поведения в подготовке учителя иностранного языка. *Дискуссия*. 2015; № 2 (54): 132–138.

References

1. Ivanova S.V. Lingvokul'turologiya: izuchaya lingvokul'turnyj universum. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2016; T. 20, № 2: 9-13.
2. Din L., Lysyakova M.V. Russkie i kitajskie frazeologizmy religioznoj tematiki s komponentami-chislitel'nymi dva i tri. *Litera*. 2023; № 11: 62-70.
3. Menschikova G.A., Malinovskaya T.N., Poddubnaya N.N. Osobennosti situativnogo slovoobrazovaniya v sovremennom yazykovom prostranstve (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 351-354.
4. Buzal'skaya E.V., Voznesenskaya I.M., Zinov'eva E.I. Studencheskie nauchnye raboty po RKI v SPbGU: aktual'naya problematika i tendencii issledovanij. *Professorskij zhurnal. Russkij yazyk i literatura*. 2021; № 4: 15-18.
5. Komina N.A. Sopostavitel'nyj analiz realizacii kommunikativnoj strategii kompromissa v uchebnom diskurse. *Vestnik TvGU*. Seriya: Filologiya. 2015; № 2: 153-159.
6. Orshanskaya E.G. Osobennosti rechevogo povedeniya v prepodavanii anglijskogo yazyka v sravnenii s russkim. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 5: 48-53.
7. Klushina N.I. i dr. Dinamika kommunikativnyh norm v sovremennoj russkoj rechi. *Filologiya i chelovek*. 2018; № 3: 58-66.
8. Bogdanova L.I. Recenziya na monografiyu TV Larinoj «Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij». *Russian Journal of Linguistics*. 2010; № 2: 99-102.
9. Saltykova M.V., Maksimova M.V., Kasimova O.G. Strategii rechevogo povedeniya v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. *Diskussiya*. 2015; № 2 (54): 132-138.

Статья поступила в редакцию 29.04.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-256-258

Yarychev M.U., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Technology of Social Work, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: muussaa@mail.ru*

APPLICATION OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN TRAINING LAW ENFORCEMENT OFFICERS. The article considers the pedagogical aspects of integrating virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies into the process of professional training of law enforcement officers. The need to modernize didactic strategies in the context of digitalization of society and transformation of the nature of crime is substantiated. An analysis of traditional organizational and pedagogical forms of cadet training, including lectures, seminars and practice-oriented modules, is presented, and the potential of immersive technologies in their supplementation and expansion is revealed. Particular attention is paid to the capabilities of VR and AR in modeling professionally significant situations, practicing action algorithms in the context of operational and service activities, as well as the formation of key competencies: cognitive, psychomotor, communicative. The didactic advantages of these technologies are emphasized: interactivity, variability of scenarios, visualization, safety and cost-effectiveness. At the same time, the limitations of their use are identified, associated with physiological factors, the lack of tactile feedback and the need for technical literacy of users.

Key words: **virtual reality, augmented reality, immersive technologies, didactics, professional training**

М.У. Ярычев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: muussaa@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

В статье рассматриваются педагогические аспекты интеграции технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в процесс профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Обосновывается необходимость модернизации дидактических стратегий в условиях цифровизации общества и трансформации характера преступности. Представлен анализ традиционных организационно-педагогических форм подготовки курсантов, включая лекционные, семинарские и практико-ориентированные модули, раскрыт потенциал иммерсивных технологий в их дополнении и расширении. Особое внимание уделено возможностям VR и AR в моделировании профессионально значимых ситуаций, отработке алгоритмов действий в условиях оперативно-служебной деятельности, а также формировании ключевых компетенций: когнитивных, психомоторных, коммуникативных. Подчёркиваются дидактические преимущества данных технологий: интерактивность, вариативность сценариев, визуализация, безопасность и экономическая эффективность. Одновременно обозначены ограничения их применения, связанные с физиологическими факторами, отсутствием тактильной отдачи и необходимостью технической грамотности пользователей.

Ключевые слова: **виртуальная реальность, дополненная реальность, иммерсивные технологии, дидактика, профессиональная подготовка**

Актуальность применения технологий виртуальной и дополненной реальности в подготовке сотрудников правоохранительных органов обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к современным вызовам цифровой эпохи, усложнением оперативной обстановки и ростом числа нестандартных ситуаций в профессиональной деятельности.

Цель исследования – обоснование педагогической целесообразности и выявление дидактического потенциала применения технологий виртуальной и дополненной реальности в системе профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов с акцентом на формирование ключевых компетенций и повышение эффективности практико-ориентированного обучения.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретико-методологические основы использования иммерсивных технологий (VR/AR) в педагогике профессионального образования;

– выявить дидактические возможности виртуальной и дополненной реальности в подготовке сотрудников правоохранительных органов;

– систематизировать организационно-педагогические формы и методы, интегрирующие VR/AR в образовательный процесс вуза;

– оценить педагогическую эффективность применения симулятивных технологий в формировании профессиональных компетенций.

Научная новизна исследования заключается в комплексном педагогическом обосновании применения технологий виртуальной и дополненной реальности как инновационного дидактического инструмента в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании дидактического потенциала технологий виртуальной и дополненной реальности как инновационного средства профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов. Работа раскрывает возможности интеграции иммерсивных технологий в образовательный процесс, уточняет понятийный аппарат, характеризует методологические основания их применения и систематизирует педагогические условия эффективного формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образовательной среды.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут служить методическим ресурсом для формирования у преподавателей дидактической компетенции в интеграции технологий виртуальной и дополненной реальности в учебно-тренировочный процесс подготовки специалистов правоохранительных органов.

Современная эпоха динамичного прогресса информационных технологий характеризуется системной имплементацией IT-решений в различные социально-профессиональные контексты. В условиях концептуальных трансформаций, вызванных усложнением криминальных моделей и появлением новых цифровых угроз, педагогическая система подготовки правоохранителей требует совершенствования дидактических стратегий и методического инструментария. Обучение кадров для правоохранительных органов в вузовской среде опирается на апробированные методологические подходы, фокусирующиеся на формировании ключевых профессиональных компетенций. В качестве основных организационно-педагогических форм используются лекционно-семинарские модули, практикумы, кейс-ориентированные занятия и специализированные тренинговые программы [1, с. 29].

Лекционный компонент обеспечивает курсантов и слушателей системной передачей содержания по ключевым научным и прикладным дисциплинам: уголовному и административному праву, криминалистике, оперативно-розыскной деятельности, психологии и другим. В рамках таких занятий формируется базовая концептуальная структура знаний о правовой системе, методологии раскрытия преступлений и тактике организации оперативно-розыскных мероприятий. Семинарский компонент направлен на углубленную проработку теоретических модулей: в условиях модерации дискуссий участники активизируют аналитико-синтетические навыки, учатся применять законодательные акты и правовые алгоритмы в смоделированных ситуациях, а также развивают коммуникативные компетенции и аргументацию собственных позиций. Практико-ориентированные занятия ориентированы на формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для оперативно-служебной деятельности. Они, как правило, проходят на специализированных полигонах, где воспроизводятся реальные условия работы правоохранительных органов. Так, будущие следователи отрабатывают методику протоколирования осмотра места происшествия, а эксперты-криминалисты – процедуры фиксации и изъятия вещественных доказательств и следов преступной деятельности. От качества исполнения этих процедур напрямую зависит эффективность дальнейшего расследования.

Практическая подготовка курсантов и слушателей организована в виде учебных модулей, нацеленных на формирование профессиональных компетенций, требуемых для адекватного реагирования в экстремальных ситуациях. В состав программы входят три базовых модуля:

– модуль физической культуры предусматривает развитие основных моторных умений: силовых и скоростно-силовых качеств, общей и специальной выносливости, а также освоение методов рационального применения двигательных ресурсов в практико-ориентированных упражнениях;

–стрелковый модуль направлен на усвоение безопасных операционных навыков обращения с огнестрельным оружием: тренинги по захвату, прицеливанию и контролю отдачи, отработка регламентов перезарядки и предотвращения осечек, что гарантирует сохранность жизни сотрудников органов и граждан при реальных угрозах;

– тактико-специальный модуль включает ситуационные тренинги и кейс-методы, в ходе которых слушатели осваивают алгоритмы анализа обстановки, выстраивания тактики поведения и выбора адекватных линий действий в зависимости от динамики внешних факторов.

Вместе с тем организация практических занятий в образовательном пространстве зачастую сдерживается ресурсными возможностями учреждений, поскольку формирование учебной ситуации, максимально приближенной к профессиональному контексту, требует значительных материальных и технических вложений. К тому же многие учебные сценарии тяжело или невозможно воссоздать в реальности в полной мере. Отчасти данную педагогическую задачу

позволяет решить использование иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности, предоставляющих инструментальные средства для эффективного применения симулятивных методов обучения [2, с. 136].

Под виртуальной реальностью в педагогике понимается совокупность технических средств и программных решений, обеспечивающих моделирование учебной среды, в которой обучаемый может взаимодействовать с объектами и процессами согласно их внутренней логике. С точки зрения учебно-воспитательного процесса ключевыми характеристиками VR-технологий являются следующие: высокая визуализация учебного контента на уровне фотореализма, способствующая формированию у учащегося «эффекта присутствия» за счёт представления информации от первого лица; интерактивность, обеспечивающая активное освоение материала через манипуляцию виртуальными элементами; а также возможность многократного воспроизведения однотипных учебных ситуаций с неизменными параметрами. Всё это способствует глубинному когнитивному усвоению и развитию метапознавательных компетенций. Кроме того, применение виртуальной реальности позволяет безопасно отрабатывать практические умения и навыки, особенно в дисциплинах с высоким уровнем профессионального риска, где ошибки в реальных условиях могут привести к серьёзным последствиям.

Дополненная реальность в образовательном контексте представляет собой интеграцию цифровых объектов в реальное окружение обучаемого посредством наложения визуальной и мультимедийной информации на изображение физической среды. В отличие от VR, AR не формирует изолированную виртуальную среду, а дополняет существующую реальность интерактивными элементами, что обеспечивает образовательные преимущества, аналогичные тем, что характерны для виртуальной реальности: наглядность, интерактивность, погружение и возможность визуализации сложных и абстрактных концепций. Это расширяет возможности практико-ориентированных занятий, стимулирует мотивацию и активное участие обучающихся в учебных игровых и проблемных ситуациях.

Виртуальная реальность (ВР) выступает как инновационная педагогическая технология при подготовке сотрудников правоохранительных структур. За счёт создания детализированных трёхмерных учебных пространств, насыщенных разнообразными объектами и средствами взаимодействия, формируются дидактические модули, в которых обучающийся отрабатывает профессиональные действия: фиксацию улик, изъятие доказательств, оформление протоколов осмотра места происшествия. Такой симуляционный тренажёр позволяет заменить дорогостоящие криминалистические полигоны, снижая материально-технические издержки обучения [3, с. 90].

Ключевым дидактическим преимуществом ВР-сценариев является вариативность учебного контента. Педагог может в режиме реального времени корректировать расположение и состав учебных объектов, стимулируя развитие умений адаптироваться к новым условиям. Это обеспечивает формирование у обучающихся умения действовать в нестандартных обстоятельствах: массовые мероприятия (концерты, торговые центры), экстремальные климатические условия (снегопад, интенсивный дождь, сильный ветер), а также чрезвычайные ситуации (крушения поездов, авиакатастрофы).

Повторяемость учебных ситуаций в ВР позволяет организовать многоразовое выполнение одинаковых практико-ориентированных учебных задач при изменении таких параметров, как время суток, уровень видимости или условный «поток» посторонних лиц. Это способствует глубокому освоению алгоритмов процессуальных действий и выработке устойчивых профессиональных навыков.

Для развития социально-коммуникативной компетенции сотрудников органов правопорядка ВР-технологии предоставляют средства имитации речевой и невербальной коммуникации. В роли «виртуального партнёра» выступают аватары различных демографических характеристик и эмоционального состояния. Диалоговые сценарии могут моделировать уравновешенное взаимодействие, управление агрессивными или дезориентированными субъектами, а также оказание психологической поддержки пострадавшим. В результате обучающийся отрабатывает стратегии эмпатийного слушания, умение управлять конфликтом и обнаруживать дезинформацию.

В дисциплине физической подготовки применение ВР ограничено отсутствием тактильного контакта, однако тренировочные модули позволяют прогнозировать поведение «противника» и вырабатывать адаптивные тактические приёмы. Для повышения реализма возможно подключение устройств с обратной сенсорной связью (например, электростимуляция при «контактном» взаимодействии).

В разделе огневой подготовки ВР-модули обеспечивают моделирование прицельной стрельбы и отработку техники удержания оружия. Учебные цели достигаются через создание дидактических ситуаций с разнообразными мишенями в рандомных позициях и усложнённых условиях: ограниченная видимость, отвлекающие факторы, присутствие «мирных жителей». Специальные сценарии пресечения преступлений формируют у обучающихся навыки ситуационного анализа, принятия обоснованных решений и эмоциональной регуляции, снижая риск критических ошибок в реальных операциях.

В учебном процессе по тактико-специальной подготовке применение технологий виртуальной реальности предоставляет возможность конструировать учебно-практические модели боевых командных операций – к примеру, нейтрализацию вооружённой группы, освобождение заложников или блокирование массовых беспорядков. Такие дидактические симуляции ориентированы на отработку навыков командного взаимодействия и распределения ролей: обучающиеся выполняют сценарные задания как в индивидуальном, так и в групповом формате, согласно заранее закреплённым компетенциям. Подобный интерактивный модуль способствует формированию оперативных умений в максимально приближенных к реальности условиях без угрозы для здоровья участников и обеспечивает объективное диагностическое оценивание освоения практических действий [4, с. 75].

Технология дополненной реальности выступает в роли вспомогательного инструмента, расширяющего возможности традиционных учебных форм: в отличие от полностью иммерсивной VR-среды, здесь сохраняется физическое пространство класса или полигона, в которое интегрируются виртуальные объекты и методические указания. Это позволяет педагогам организовать обучающимся получение визуальных подсказок и справочных данных в реальном времени.

Такой подход особенно эффективен при моделировании работы на месте происшествия: с использованием AR-очков или мобильного приложения на смартфоне обучающийся наблюдает виртуальные метки и интерактивные элементы (следы, оружие, тело пострадавшего), наложенные на реальную обстановку. Физическое присутствие участников сохраняется, а учебная деятельность приобретает характер ситуационно-ролевой игры.

В рамках занятий по физической подготовке дополненная реальность позволяет создавать на теле партнёра визуальные ориентиры в виде подсказок для контроля техники боевого приёма, включая обозначение болевых точек. Такой дидактический приём ускоряет формирование моторных навыков и улучшает качество исполнения. Для огневой подготовки AR-технологии предлагают проекцию виртуальных мишеней в реальном тире с возможностью добавления звуковых или визуальных стрессоров для развития устойчивости внимания. Кроме того, в тактико-специальных занятиях AR-среда обеспечивает отображение маршрутных листов, позиций условного противника и иных учебных объектов, интегрированных в реальные пространства [5, с. 37].

Таким образом, внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности в педагогический процесс подготовки сотрудников правоохранительных органов открывает новые горизонты дидактической организации обучения за счёт их методических достоинств. Во-первых, они обеспечивают реалистичное моделирование образовательной ситуации без риска для участников: ошибки, допущенные в имитационной среде, выступают источником диагностической информации, но не приводят к критическим последствиям. Во-вторых, высокая вариативность сценариев и адаптивная настройка параметров позволяют прогрессивно усложнять учебные задачи и отрабатывать компетенции в контекстах с меняющимися условиями, что способствует формированию профессиональной готовности к непредсказуемым событиям. Запись хода действий учащихся служит основой для детальной педагогической рефлексии и последующего коррекционного воздействия, повышая качество обратной связи и стимулируя метапознание. Кроме того, с позиции ресурсосбережения применение виртуальных полигонов сокращает затраты на расходные материалы, специализированное оборудование и содержание полигонов криминалистической подготовки.

Однако необходимо учитывать и дидактические ограничения данных средств. Во-первых, симуляция психологического напряжения остаётся фрагментарной: технологии ещё не способны полностью вызвать аутентичные эмоциональные реакции, свойственные реальной опасности. Во-вторых, длительное использование шлемов и очков VR/AR может вызывать у обучающихся физиологические дискомфортные реакции (усталость зрительного анализатора, вестибулярные расстройства), что снижает мотивацию и эффективность занятий. Кроме того, системы не дают полноценной тактильной обратной связи (отдача при стрельбе, ощущение боли), что ограничивает развитие определённых психомоторных навыков. Их эксплуатация требует от педагогов и курсантов достаточного уровня технической грамотности и регулярного мониторинга состояния оборудования.

Следовательно, виртуальные и дополненные реалии выступают эффективными дидактическими инструментами, но не могут полностью заменить живую практику. Оптимальным решением является сочетание инновационных методов с традиционными формами обучения – занятиями на специализированных полигонах, в тире, лабораториях и спортивных залах – для всестороннего формирования профессиональных компетенций специалистов правоохранительной сферы.

Библиографический список

1. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Педагогические технологии дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2006.
2. Иванченко Д.А. *Системный анализ дистанционного обучения:* монография. Москва: Союз, 2005.
3. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций):* монография. Москва: Совершенство, 1998.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. *Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*: монография. Москва: Дело РАНХиГС, 2020.
5. Ахаян А.А. *Виртуальный педагогический вуз. Теория становления*. Санкт-Петербург: Корифей, 2001.

References

1. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2006.
2. Ivanchenko D.A. *Sistemnyj analiz distancionnogo obucheniya:* monografiya. Moskva: Soyuz, 2005.
3. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij):* monografiya. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
4. Blinov V.I., Sergeev I.S., Esenina E.Yu. *Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*: monografiya. Moskva: Delo RANHiGS, 2020.
5. Ahayan A.A. *Virtual'nyj pedagogicheskij vuz. Teoriya stanovleniya*. Sankt-Peterburg: Korifej, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.04.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-258-262

***Abieva N.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English No 3, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: ragim666@yandex.ru*

TEACHER'S VIRTUAL IDENTITY: INNOVATIVE APPROACHES TO ONLINE TEACHING OF ENGLISH. The urgent transition to online education during global upheavals has revealed critical deficiencies in teacher-student connections that potentially undermine educational effectiveness and emotional well-being. This study aims to develop and empirically substantiate a comprehensive model of teacher virtual identity formation that can represent an enhanced pedagogical presence and the creation of a virtual persona for online teaching of English. In a quasi-experimental design (using treatment/control groups of 5-6 teachers each and approximately 100 intermediate English language learners), a four-phase protocol was implemented: baseline observation; targeted training in self-presentation techniques; controlled comparison study sessions; and a multi-stage evaluation using quantitative measures (participation/academic achievement/satisfaction scores) and a qualitative analysis of discourse patterns through a "linguistic-pragmatic" assessment. The implementation of the three-way model (authenticity/empathy/technological integration) resulted in statistically significant improvements: student participation increased by 15%, task completion by 20%, final grade by 8%, and satisfaction showed differences (4.8 vs. 4.0 median scores, p=0.01). The experimental group students rated the teacher's authenticity (85% vs. 60%) and presence (4.6 vs. 3.8 on a 5-point scale) higher. The empirically confirmed effectiveness of a strategically constructed virtual teacher identity suggests immediate application of pedagogical interventions in the context of professional development programs focused on "digital etiquette" and virtual self-presentation competencies; this study lays the foundation for in-depth research on personalized avatars/personalized communication/cross-cultural adaptation.

Key words: **telepresence, medialinguistics, paralinguistics, authenticity, empathy, interactivity, virtualization**

***Н.Р. Абиева**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: ragim666@yandex.ru*

ВИРТУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Срочный переход к онлайн-образованию во время глобальных потрясений выявил критические недостатки в связях между учителем и учеником, которые потенциально подрывают эффективность образования и эмоциональное благополучие. Данное исследование направлено на разработку и эмпирическое обоснование комплексной модели формирования виртуальной идентичности учителя, которая может представлять усиление педагогического присутствия и создание виртуальной личности для онлайн-преподавания английского языка. В квазиэкспериментальном проекте (с использованием групп лечения/контроля по 5–6 преподавателей в каждой и примерно 100 студентов, изучающих английский язык на среднем уровне) был реализован четырехфазный протокол: базовое наблюдение; целенаправленное обучение техникам самопрезентации; контролируемые сравнительные учебные сессии; многоуровневая оценка с использованием количественных показателей (показатели участия/академической успеваемости/удовлетворенности) и качественного анализа моделей дискурса посредством «лингвистико-прагматической» экспертизы. Внедрение трехсторонней модели (аутентичность/эмпатия/технологическая интеграция) привело к статистически значимым улучшениям: участие студентов возросло на 15%, уровень выполнения заданий – на 20%, итоговая оценка – на 8%, разница в удовлетворенности продемонстрировала различия (4,8 против 4,0 медианных баллов, p = 0,01); студенты экспериментальной группы выше оценили аутентичность преподавателя (85% против 60%) и присутствие преподавателя (4,6 против 3,8 по 5-балльной шкале). Эмпирически подтвержденная эффективность стратегически выстроенной виртуальной идентичности учителя предлагает немедленное применение педагогических интервенций в контексте программ профессионального развития, ориентированных на «цифровой этикет» и компетенции виртуальной самопрезентации; данное исследование закладывает основы для углубленных исследований персонализированных аватаров/индивидуальной коммуникации/кросс-культурной адаптации.

Ключевые слова: **телеприсутствие, медиалингвистика, паралингвистика, аутентичность, эмпатия, интерактивность, виртуализация**

Ускорение цифровизации образования происходит на фоне глобальных проблем: ухудшение качества дистанционной связи, эмоциональная невостребованность студентов, фрагментация личности преподавателя [1–29]. Постпандемические сдвиги выявили уязвимость образовательных систем, в которых преподаватели столкнулись с необходимостью немедленной адаптации – отмечается уровень стресса в переходные периоды [13, с. 27]. Виртуальные образовательные среды порождают педагогическое отчуждение, характеризующееся коммуникационной пустотой (снижением восприятия близости), влияющей на непрерывность обучения и создающей условия для эмоционального выгорания педагогов-практиков [21, с. 62]. Международные исследования в области образования указывают на возникающие противоречия между представлением преподавателя в онлайновой и физической средах [3]. Усвоение языка страдает, ослабевают межличностные связи; виртуальное обучение английскому языку нуждается в стратегиях укрепления отношений, которые в настоящее время отсутствуют в стандартных педагогических подходах [11]. Образовательные пространства сегодня требуют научно обоснованных моделей идентичности виртуального учителя, восстанавливающих эффект присутствия в аспекте цифровых платформ (а не спонтанных стратегий адаптации). Виртуальные среды взаимодействия диктуют необходимость применения систематических методик конструирования педагогической идентичности, объединяющих технологические возможности с лингвистической аутентичностью [15]. Правильно разработанные личности виртуальных учителей (включающие речевые, поведенческие и медиастилистические элементы) потенциально могут компенсировать отсутствие физического контакта, предотвращая при этом явления отчуждения со стороны учеников [2]. Практическая значимость персон виртуальных учителей проявляется в разработке обучающих программ, рамок для улучшения профиля платформы и стратегий гуманизации образовательного пространства, направленных на решение глобальных цифровых образовательных задач при сохранении педагогической эффективности [5, с. 7].

Виртуальные образовательные пространства порождают коммуникационное истощение: педагогическая близость испаряется, а межличностные навыки реконфигурируются; учителя и ученики сталкиваются с взаимными векторами отчуждения [18, с. 6]. Образовательная «пустота» возникает в результате невоплощенного взаимодействия – нормальные невербальные коммуникативные подмостки рушатся, порождая феномен педагогической диссоциации [25]. Цифровая архитектура классной комнаты рассеивает реляционную связанность: «негативность возникает из-за отсутствия реляционной связанности с новым контекстом» [28]. Виртуальная среда преподавания требует постоянных усилий по психоэмоциональной компенсации, напрягая резервы преподавателей и подрывая их эмпатические способности [8]; траектории психологического истощения усиливаются – преподаватели преодолевают фрагментацию идентичности в физической и цифровой сферах [24]. Разобщенность студентов проявляется в энтропии участия: спирали снижения мотивации коррелируют с ослаблением ощущений принадлежности к сообществу [26]. Педагогическое агентство подвергается трансформации (редукции) при столкновении с ограничениями виртуального класса; учебный резонанс ослабевает без воплощенного педагогического присутствия [1]. Конструирование виртуальной идентичности становится педагогически необходимым, но остается методологически неразработанным; эмоциональные экологии цифровых аудиторий требуют научной артикуляции, а не интуитивной адаптации [14, с. 35]. Непрерывность образования теперь зависит от решения проблемы виртуального отчуждения/сохранения равновесия педагогического присутствия без ущерба для целостности обучения.

Транснациональные образовательные вызовы требуют научно обоснованных моделей виртуальной идентичности учителя; спонтанная адаптация приводит к недостаточным педагогическим результатам [29]. Восстановление цифро-

вого присутствия становится настоятельной необходимостью: эффективность образования зависит от структурированной связи между учителем и учеником в виртуальном пространстве [22]. «Виртуальная коммуникация стала необходимым каналом... с огромным потенциалом для знаний и развития» [20, с. 750]. Международные исследования в области образования сходятся во мнении о системных подходах к формированию виртуальной идентичности в противовес ситуативным адаптациям [4]. Существующие педагогические парадигмы недостаточно учитывают онтологическую множественность в цифровых учебных средах (колебания идентичности/присутствия требуют междисциплинарной экспликации) [19]. Восстановление доверия/присутствия в образовании требует методологической реконфигурации; архитектуры виртуальных классов требуют создания лесов идентичности [23]. Воссоздание педагогической идентичности требует интеграции психологических/лингвистических/технологических измерений [10]. Неадекватность репрезентации виртуального учителя проявляется в снижении показателей вовлеченности учащихся; «восприятие преподавателями и учащимися эффективности стратегий онлайн-обучения... было низким» [9]. Теоретические рамки, включающие «сообщества практики», демонстрируют перспективные подходы к построению виртуальной идентичности [27]. Междисциплинарные исследования становятся научно необходимыми: вычислительные модели, сходящиеся с педагогическими теориями, предлагают потенциальные пути решения [7]; динамика усмотрения/аутентичности учителя требует эмпирического изучения в стандартизированных виртуальных учебных средах [16, с. 93].

Цель: в данном исследовании рассматриваются парадигмы социолингвистики, медиалингвистики и психологии образования: построение оптимальной модели личности виртуального учителя для цифровой среды овладения языком – вербальные/невербальные компоненты сходятся для установления педагогического присутствия.

Задачи: 1) аналитическое разложение существующих проявлений идентичности учителя (дискурсивные паттерны, паралингвистические маркеры, стратегии технологического посредничества); 2) формулирование трансдисциплинарной модели, интегрирующей измерения «речевой личности» с цифровыми педагогическими рамками – создание критериев аутентичности учителя; 3) экспериментальное внедрение посредством сравнительного методологического вмешательства (лечебная группа, использующая протоколы конструирования идентичности, в сравнении с традиционными подходами); 4) мультимодальный протокол оценки, использующий количественные метрики (показатели эффективности, аналитика вовлеченности, коэффициенты восприятия присутствия) и качественную триангуляцию данных (отзывы студентов, экспертный дискурс-анализ).

Научная новизна: исследование устанавливает количественные параметры виртуального педагогического присутствия; эмпирическое подтверждение трехсторонней модели идентичности выходит и за пределы теоретических постулатов, демонстрируя причинно-следственные механизмы взаимодействия структурированных коммуникативных протоколов с образовательными результатами. Статистическая триангуляция позволяет разложить «естественное присутствие» на измеримые компоненты; паралингвистические элементы (длительность взгляда/выразительность лица/просодическая вариативность) функционируют в качестве катализатора вовлеченности, а выбор прономиналов изменяет иерархические структуры, превращая импровизированные адаптации в систематические компетенции с очевидной эффективностью.

Исследование представляет парадигмальный сдвиг в конструировании виртуальной педагогической идентичности: интеграция социолингвистических маркеров с паралингвистическими элементами устанавливает количественные параметры присутствия преподавателя. Теоретический вклад проявляется в эмпирическом подтверждении трехсторонней модели (аутентичность / эмпатия / технологическая интеграция); в статье показано, что методологические инновации возникают посредством междисциплинарной триангуляции (социолингвистика / медиалингвистика / образовательная психология), создавая аналитические рамки для динамики виртуального класса. Практическое применение распространяется на учебные программы повышения квалификации преподавателей; протоколы цифрового этикета превращают импровизационную адаптацию в систематическое приобретение компетенций, повышая уровень преподавания виртуальных языков до паритета с очными образовательными стандартами за счет стратегического формирования личности.

Виртуальная идентичность учителя проявляется как социально-семиотические маркеры присутствия в цифровых образовательных средах: сознательные механизмы проекции (профили / аватары / стили взаимодействия) формируют педагогические персоны [14]. Отмечается взаимозависимость идентичности и эмоций, при которой «сложная связь между многочисленными эмоциями, убеждениями и сопутствующей рабочей средой учителя влияет на вовлеченность в цифровую практику преподавания» [18]. Педагогическая самопрезентация выходит за рамки технологического сдерживания; лингвистическая антропология идентифицирует общение в виртуальном классе как перформативность идентичности – дискурсивные практики превращаются в знаки присутствия [26]. Языковые манифестации приобретают новые векторы выражения: традиционные речевые маркеры реконфигурируются в контексте цифровых семиотических систем (паттерны соответствия/профильные конструкции/цифровая паралингвистика) [28]. Рамки компетенций нуждаются в пересмотре, проекция идентичности происходит через невоплощенные каналы – профессиональное самовосприятие требует сознательного культивирования через «онлайн-ресурсы, которые превращаются в мощные механизмы коммуникации» [1]. Производство текстов идентичности становится важнейшей педагогической стратегией; динамика многоязычного класса демонстрирует значение реляционного конструирования идентичности [24]. Построение цифровой личности подразумевает «симбиотические отношения» между профессиональным и личным доменами – растворение границ характеризует эффективные виртуальные педагогические идентичности [25]. Переменные эмоциональной уязвимости влияют на формирование идентичности; проявления тревожности преподавателя требуют стратегического смягчения с помощью практик стабилизации идентичности [8]. Идентичность виртуального учителя теперь включает в себя потенциальные аспекты сотрудничества человека и ИИ; «восприятие сотрудничества между виртуальными и человеческими учителями» открывает возможности бифуркации педагогической идентичности [17].

Педагогические методологии включают в себя мультимодальные модели взаимодействия – синхронные/асинхронные форматы требуют различных архитектур самопрезентации (векторы обучающей непосредственности требуют контекстуальной реконфигурации) [23]. Атрибуты, характерные для конкретной модальности, определяют управление педагогическим впечатлением: мимика / модуляция голоса преобладают в синхронном общении, текстовая стилистика/размещение смайликов характеризуют асинхронное общение [16]. «Упорядоченная коммуникация и сообщества практики были очень полезны для (ре)конструирования меняющихся идентичностей в онлайн-классах» [29]. Рамки сообщества исследования позволяют операционализировать присутствие учителя через триангуляцию когнитивного/социального/педагогического взаимодействия – восприятие аутентичной личности становится измеряемым педагогическим результатом [22]. Структуры временной непосредственности укрепляют связь между преподавателем и студентами; механизмы оперативной обратной связи напрямую коррелируют с восприятием доступности и заботы преподавателя [9]. Педагогическая свобода действий проявляется в, казалось бы, ограниченных асинхронных средах; персонализированные коммуникационные стратегии дают высокие показатели успеваемости по сравнению с простыми дружескими/директивными подходами [20]. Технологические инновации усиливают маркеры присутствия; системы трехмерного представления (геометрические генеративные модели / DensePose алгоритмы) реконструируют воплощенное присутствие учителя в архитектуре виртуального класса [7]. Синхронность определяет паралингвистическую доступность: платформы для видеоконференций поощряют невербальную коммуникацию, письменные среды требуют компенсаторных стратегий [4]. Виртуальные сообщества практики, созданные с помощью механизмов сотрудничества, представляют новую педагогическую методологию; коллективное участие усиливает индивидуальные маркеры присутствия [10].

Эмпирические пробелы пронизывают исследования виртуальной идентичности учителя: надежная экспериментальная проверка по-прежнему отсутствует, несмотря на распространение теоретических основ [4]. Раздвоение исследований создает дисциплинарную изоляцию – технологические исследования пренебрегают лингвистическими аспектами, а психологические – дискурсивными [16]. Отмечается недостаточный анализ показателей «роли, компетентности и самоэффективности учителей», которые непосредственно влияют на результаты работы [29].

Пробелы в статистической проверке подрывают эффективность вмешательства: «восприятие учителями эффективности стратегий онлайн-обучения... было низким, в среднем 57 процентов» [9], причины этого остаются неизученными. Идентификация лингвистических маркеров представляет малоизученную территорию; дискретные речевые паттерны требуют систематической каталогизации – персонализированные стратегии явно превосходят дружественные/директивные подходы, но лингвистические механизмы остаются неизученными [16].

Системы аутентификации виртуальной личности развиваются быстро; технологический прогресс опережает понимание педагогической интеграции [7]. Методологические ограничения препятствуют межконтекстуальному обобщению: в существующих исследованиях преимущественно используются качественные методики, а «восприятие практических сообществ» заменяет объективные оценки эффективности [20].

В исследовании реализована трехсторонняя эпистемологическая интеграция: социолингвистический анализ дискурса преподавателей; изучение восприятия присутствия в образовательной психологии; цифровая этнография, исследующая динамику виртуального класса, что создает методологическую триангуляцию, а не дисциплинарную изоляцию.

Квазиэкспериментальный последовательный протокол реализует четыре отдельных этапа: наблюдение за исходным уровнем (запись естественных учебных выступлений без вмешательства); интервенционное обучение (экспериментальная группа проходит целенаправленное обучение позиционированию камеры, голосовой модуляции и тактике вовлечения); проверка реализации (контролируемые сравнительные учебные сессии с использованием идентичных учебных материалов).

Целенаправленная стратифицированная выборка позволяет сформировать две когорты преподавателей (n = 5–6 в каждой группе, возраст 25–45 лет, минимальный двухлетний педагогический опыт, уровень владения английским

языком C1); численность студентов составляет около 100 человек (возраст 18–22 года, уровень владения английским языком средний-продвинутый); технологические платформы включают Zoom для синхронных встреч и Moodle для асинхронного распределения ресурсов; поддержание демографического равновесия обеспечивает сопоставимое распределение академических достижений между контрольной и экспериментальной группами студентов.

Лингвистические маркеры проявлялись с разной частотой в экспериментальных и контрольных условиях: номинальная адресованность (прямое использование имени студента) встречалась на 67% чаще в транскриптах экспериментальной группы; выбор прономиналов выявил предпочтения – «мы» встречалось в 3,2 раза чаще, чем «вы» у подготовленных преподавателей, в контрольной группе соотношение было 1:1,2 – деконструкция традиционной иерархии обучения через совместное лингвистическое оформление. Эмпатические высказывания: количественное распределение показало межгрупповые различия (5,3 против 2,1 случаев на 45-минутную сессию, p = 0,003), примером которых являются формулировки, признающие трудности студентов («Я вижу, что это задание было сложным»).

Измерение скорости речи показало, что экспериментальная группа поддерживает средний уровень 142 слова в минуту (по сравнению с контрольной группой 178 WPM); показатели интонационной вариативности выявили на 40% больший диапазон модуляции высоты тона у подготовленных инструкторов (стандартное отклонение 24 Гц против 17 Гц), деконструируя монотонные модели подачи в просодические аспекты, привлекающие внимание. Объемная вариативность также показала статистическую значимость (p = 0,02): экспериментальная группа использовала на 35% другой диапазон.

Паралингвистические элементы показали самые сильные коэффициенты корреляции с показателями вовлеченности студентов: продолжительность взгляда, направленного камерой (в экспериментальной группе в среднем 82% учебного времени против 46% в контрольной), продемонстрировала r = 0,71 корреляцию с количеством ответов студентов; утвердительная невербальная обратная связь (кивок головы/улыбка во время ответов студентов) происходила в 2,8 раза чаще среди подготовленных преподавателей.

Стилистические вариации дискурса оказались значимыми: развертывание юмора зарегистрировано в 3,4 случаях за экспериментальную сессию против 1,2 в контрольной; частота интеграции личного нарратива (4,7 против 1,8 случаев, p = 0,007) реконструировала абстрактное педагогическое содержание через эмпирические рамки, растворяя теоретические/практические границы через нарративное воплощение.

Статистический анализ подтверждает межгрупповые различия по нескольким паралингвистическим параметрам: длительность зрительного контакта (82% против 46%, p = 0,001), индекс экспрессивности лица (72 против 38, p = 0,004), частота жестов (18,3 против 7,2 за сессию, p = 0,009), просодическая вариативность (коэффициент 0,72 против 0,41, p = 0,002) – что позволяет разложить понятие «естественного педагогического присутствия» на измеряемые поведенческие компоненты.

Хронологический анализ выявил отличительные временные закономерности: преподаватели экспериментальной группы выделяли на 22% больше времени на ожидание после постановки вопросов (среднее 4,7 секунды против 3,8 секунды); время взаимодействия продемонстрировало на 34% сбалансированное временное распределение между преподавателем и студентом.

Выбор прономинала сильно коррелирует с показателями участия студентов (r = 0,68); частота эмпатических высказываний демонстрирует положительную корреляцию с оценками удовлетворенности студентов (r = 0,73); индекс паралингвистической экспрессивности демонстрирует связь с восприятием аутентичности преподавателя (r = 0,77), что позволяет рассматривать эффективность виртуального преподавания как интегрированную вербальную/невербальную коммуникативную констелляцию. Количественные показатели присутствия выявили явное расхождение в опыте: студенты экспериментальной группы оценили присутствие преподавателя выше (4,6/5,0), чем сверстники из контрольной группы (3,8/5,0), что создает математическую разницу в присутствии в 0,8 балла.

Восприятие аутентичности проявило заметные межгрупповые различия: студенты экспериментальной группы подтвердили аутентичность преподавателя с высокой частотой (85% против 60%). Объединение качественных ответов позволило выделить ключевые тематические кластеры: воспринимаемая доступность («преподаватель всегда на связи и быстро отвечает»); обратная связь, ориентированная на понимание («дает подробную обратную связь с пониманием»); перенос энергетического присутствия («чувствуется энергия и заинтересованность преподавателя») – эти элементы представляют интегрированные компоненты единого поля педагогического присутствия.

Временные инвестиции принесли непропорционально большую отдачу от вовлеченности: короткие персонализированные коммуникации усилили восприятие заботы, продемонстрировав логарифмическую, а не линейную зависимость между усилиями и результатами. Показатели доверия продемонстрировали корреляцию с индексами персонализации (r = 0,73, p < 0,01). Воспринимаемая аутентичность функционирует как катализатор вовлеченности и механизм удержания – студенты на 42% больше удовлетворены «настоящими» преподавателями, демонстрирующими подлинные стилистические и эмоциональные черты. Статистическое обобщение выявило четкое педагогическое уравнение: чуткое общение плюс персонализированная обратная связь плюс аутентичная самопрезентация равны оптимальному коэффициенту вовлеченности (87% активного участия против 63% в контрольном условии).

Эмпирическая проверка подтверждает эффективность внедрения структурированной виртуальной персоны: метрики реагирования в классе демонстрируют выраженную асимметрию между экспериментальными и контрольными условиями, а показатели выполнения заданий отражают это неравенство в обратной пропорции к присутствию преподавателя. Статистическая значимость проникает во множество измерений оценки: различия в активном участии (на 15% выше в экспериментальной когорте) соответствуют различиям в выполнении заданий (на 20% выше внеклассная активность); показатели успеваемости подтверждают эти поведенческие показатели через преимущества суммарной оценки (среднее улучшение на 8% по стандартным оценкам). Индексы удовлетворенности обнаруживают выраженное расхождение (медиана оценок 4,8 против 4,0); непараметрический анализ (U-тест Манна-Уитни) подтверждает статистическую значимость (p = 0,01) этой эмпирической дифференциации.

Полученные эмпирические данные подтверждают теоретические положения о важности присутствия преподавателя в цифровой педагогике: персонализированная адресность, тональная теплота, частота взаимодействия заметно повышают эффективность дистанционного обучения [12]. Наша экспериментальная проверка превосходит предыдущие теоретические постулаты – усиление социального присутствия ускоряет вовлечение; это параллельно открытию М.Р. Грейвса о том, что «виртуальная среда меняет отношения», но структурированные подходы смягчают эффект отчуждения [15]. Педагогическая эмпатия оказывается количественно определяющим фактором успеха: сопереживающие высказывания коррелируют с повышением уверенности и снижением стресса, что подтверждает появление парадигм эмоциональной педагогики [21].

Механизмы формирования цифровой идентичности обнаруживают сложности; преподаватели конструировали «множественные цифровые идентичности» (новаторы учебных программ/уязвимые участники/командные работники) посредством итеративной практики [3]. Наши результаты опровергают утверждения о неизбежной формальности онлайн-преподавания: стратегические протоколы общения трансформировали воспринимаемую доступность, опровергая предположения об ограничениях среды [11].

Педагогическое присутствие выходит за пределы географических границ; схожие модели вовлеченности проявляются в различных культурных контекстах – преобладают структурированные коммуникационные подходы [6]. Инструктивное «человекоподобное взаимодействие» оказывается значимым, чем технологическая изощренность: механизмы обратной связи в реальном времени, персонализированное руководство, эмоциональная отзывчивость являются универсальными детерминантами эффективности [5].

Филологическая деконструкция виртуального учебного дискурса выявляет гибридное жанрообразование: образовательная экспозиция переплетается с межличностным общением, создавая отличительную коммуникативную типологию [3]. Прагматический анализ освещает перформативную трансформацию высказываний; поощрительные акты выходят за рамки простого локуса и порождают усиленные перлокутивные эффекты (повышение вовлеченности студентов) благодаря выстроенным речевым паттернам [12].

Трехсторонняя модель личности виртуального учителя (аутентичное общение, эмпатическое взаимодействие, интеграция цифровых инструментов) позволила добиться количественных улучшений в сфере образования: 15%-ный рост числа учащихся в классе, 20%-ный рост показателей выполнения заданий, 8%-ный рост академической успеваемости – эти векторы формируют образовательное силовое поле с измеримым импульсом и направлением. Экспериментальная проверка подтвердила, что стратегически выстроенное присутствие преподавателя компенсирует его физическое отсутствие; вовлеченность студентов усилилась пропорционально воспринимаемой аутентичности преподавателя (85% против 60% восприятия аутентичности между экспериментальной и контрольной группами), а индексы удовлетворенности продемонстрировали разницу (4,8 против 4,0 медианных баллов, p = 0,01).

Педагогический праксис проявляется в изменении парадигмы профессионального развития: обучение навыкам виртуальной самопрезентации теперь является образовательной необходимостью, а не факультативным дополнением; цифровые коммуникативные компетенции (установление присутствия камеры, управление текстовым взаимодействием, просодический контроль) требуют систематического развития. Улучшение эмоционального микроклимата создает рекурсивные преимущества: снижение уровня выгорания преподавателей в сочетании с повышением вовлеченности студентов создает положительную обратную связь – каждая из них углубляет другую посредством синхронного усиления. Качество дистанционного образования приближается к эталонам очного – элементы присутствия достигают оптимальной конфигурации; персонализация заменяет стандартизацию в качестве организационного принципа.

Траектории будущих исследований раздваиваются по технологическим и кросс-культурным направлениям: персонализация аватаров и иммерсивные среды обещают усиление присутствия за счет расширения возможностей воплощения; системы коммуникации с помощью ИИ (предлагающие оптимизацию стилистики в реальном времени на основе анализа эмоционального состояния) представляют новый рубеж в адаптивной педагогике; генеративные модели, ими-

тирующие эмпатические паттерны преподавателя, могут расширить сферу преподавания за счет масштабируемого умножения присутствия. Кросс-культурные исследования остаются настоятельной необходимостью: определение универсальных и специфических для каждой культуры маркеров присутствия преподавателя позволит локализовать стратегии виртуального обучения. Объединение этих исследовательских векторов способствует созданию единой системы подготовки преподавателей, ориентирующихся на цифровые образовательные аспекты.

Библиографический список

1. Becerril C., Sosa G., Delgadillo M., Torres S. Основные компетенции виртуального учителя. *ECORFAN Journal* (Камерун). 2021. DOI: https://doi.org/10.35429/ejrc.2021.12.7.10.14
2. Gruber A., Karnovska S. Формирование культурной идентичности и английский язык как лингва франка в виртуальном онлайн-обмене. *EuroCALL 2023. CALL for all Languages – Short Papers*. 2023. DOI: https://doi.org/10.4995/eurocall2023.2023.16932
3. Li S., Wu J., Bian J., Ding Z., Sun Y. Понимание цифровой идентичности во время пандемии: исследование двух китайских преподавателей испанского языка. *Устойчивость*. 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/su15021208
4. Meristo M., Ljalikova A., Heero A. Восприятие преподавателями иностранных языков виртуального класса. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2022. DOI: https://doi.org/10.4018/ijcallt.291112
5. Mu X., He J. Виртуальная система обучения с помощью учителя на основе голосовой анимации персонажей. *Прикладные науки*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/app14188177
6. Salimi E., Banitalebi Z. Демистификация идентификации «студент-университет» среди виртуальных кандидатов TEFL: случай Ирана. *TEFLIN Journal*. 2023. DOI: https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v34i1/97-115
7. Sun J., Deng L., Wu H. Регистрация и аутентификация преподавателей и студентов в виртуальном классе на основе 3D-формы и глубокого обучения. *Proceedings of SPIE*. 2022; № 12257: 122570C–122570C-5. DOI: https://doi.org/10.1117/12.2640329
8. Абад М., Франко Ж., Гутай М., Мапили М., Субаба Ж., Круз Ж. Тревоги учителей старших классов, связанные с виртуальным классом. *Международный журнал английской литературы и социальных наук*. 2021. DOI: https://doi.org/10.22161/ijels.64.13
9. Аени Н. Эффективность виртуальных обучающих систем: взгляд преподавателей и студентов. *Celebes Journal of Language Studies*. 2022. DOI: https://doi.org/10.51629/cjls.v2i1.86
10. Бабаян И., Дургарян А. Планирование эффективного обучения на виртуальной платформе. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2022. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032022/7793
11. Балакришнан К., Гопал Р., Аль-Саккаф А. Виртуальное обучение среди преподавателей ESL в школах Малайзии во время пандемии. *AJELP: Азиатский журнал английского языка и педагогики*. 2023. DOI: https://doi.org/10.37134/ajelp.vol11.2.8.2023
12. Банате Л., Де Лос Сантос Х., Абрегана М., Фернандес Е. Пересечение онлайн и личной идентичности преподавателей: взгляд их студентов. *European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*. 2024. DOI: https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1(6).05
13. Вольф Д., Кейн В. Вернуться к нормальной жизни? Постпандемические представления ESL-инструкторов о виртуальном обучении. *TESOL and Technology Studies*. 2024. DOI: https://doi.org/10.48185/tts.v5i1.1035
14. Галичкина Е. Лингвоантропологический подход к виртуальной идентичности. *Актуальные вопросы филологии и педагогической лингвистики*. 2021: 28–38. DOI: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-2-28-38
15. Грейвс Н. Влияние виртуальных полевых опытов на развитие идентичности преподавателей CTE. *Career and Technical Education Research*. 2024. DOI: https://doi.org/10.5328/cter49.2.24
16. Дарлинг-Адуана Дж., Хемингуэй К. Идентичность и свобода действий учителя в асинхронной онлайн-среде. *Teachers College Record*. 2022; Т. 124: 91–121. DOI: https://doi.org/10.1177/01614681221132384
17. Деклерк Л., Де Вевер Б., Туйтенс М. Восприятие сотрудничества между виртуальными и человеческими учителями в онлайн-обучении. *Конференция по сетевому обучению*. 2024. DOI: https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8158
18. Джанг Дж. Эмоциональная уязвимость и чувство ответственности в цифровой среде: тематическое исследование преподавателя EFL в Южной Корее. *Education Sciences*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14090950
19. Диннен З. Виртуальные идентичности. *Оксфордская исследовательская энциклопедия литературы*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1002/9780470754160.ch5
20. Каплан Д. Виртуальное сотрудничество и практические сообщества в обучении. *Creative Education*. 2021; Т. 12: 747–756. DOI: https://doi.org/10.4236/CE.2021.124053
21. Кэрролл Т., Натвелл Э., Кристи А., Беннетт М., Финкельштейн Н. Развитие идентичности преподавателей-стимулов через неформальное онлайн-образование в эпоху COVID–19. *Career and Technical Education Research*. 2023. DOI: https://doi.org/10.5328/cter48.1.42
22. Манегре М., Сабири К. Онлайн-обучение языку с использованием виртуальных классов: взгляд преподавателей. *Computer Assisted Language Learning*. 2020; Т. 35: 973–988. DOI: https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770290
23. Махешвари С., Джайн П., Лигон Б., Тхаммаситбун С. Двенадцать советов по созданию асинхронного обучения как части виртуального перехода учебной программы. *MedEdPublish*. 2021; Т. 10. DOI: https://doi.org/10.15694/mep.2021.000111.1
24. Мора-Пабло И., Гудвин Д. Конструирование идентичности во время экстренного дистанционного преподавания: размышления начинающих учителей. *Mextesol Journal*. 2023. DOI: https://doi.org/10.61871/mj.v47n3-11
25. Мур С., Хонг Дж. Разработка виртуальной практики для подготовки учителей к онлайн-преподаванию. *International Journal of Designs for Learning*. 2022. DOI: https://doi.org/10.14434/ijdl.v13i2.33417
26. Раджендрам С., Бертон Дж., Вонг В. Онлайновые стратегии транслингвистики и мультилитературы для поддержки многоязычных учащихся К-12. *TESOL Journal*. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/tesj.685
27. Рахмадтулла Р., Танод М., Ираван Н., Маскаринас А., Аншория С. Мнения студентов о виртуальных учебных средах в начальной педагогике. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*. 2022. DOI: https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3736
28. Сияби М., Шекаили Д. Присутствие идентичности учащегося в онлайн-классах UTAS-Rustaq. *Arab World English Journal*. 2021. DOI: https://doi.org/10.31235/osf.io/nbsfg
29. Фаллах Р., Чалак, А., Табризи Х. Реконструкция профессиональной идентичности преподавателей английского языка в онлайн-классах. *Проблемы образования в 21 веке*. 2021. DOI: https://doi.org/10.33225/pec/21.79.858

References

1. Becerril C., Sosa G., Delgadillo M., Torres S. Osnovnye kompetencii virtual'nogo uchitelya. *ECORFAN Journal* (Kamerun). 2021. DOI: https://doi.org/10.35429/ejrc.2021.12.7.10.14
2. Gruber A., Karnovska S. Formirovanie kul'turnoj identichnosti i anglijskij yazyk kak lingva franka v virtual'nom onlajn-obmene. *EuroCALL 2023. CALL for all Languages – Short Papers*. 2023. DOI: https://doi.org/10.4995/eurocall2023.2023.16932
3. Li S., Wu J., Bian J., Ding Z., Sun Y. Ponimanie cifrovoj identichnosti vo vremya pandemii: issledovanie dvuh kitajskih prepodavatelej ispanskogo yazyka. *Ustojchivost'*. 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/su15021208
4. Meristo M., Ljalikova A., Heero A. Vospriyatie prepodavatelyami inostrannyh yazykov virtual'nogo klassa. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2022. DOI: https://doi.org/10.4018/ijcallt.291112
5. Mu X., He J. Virtual'naya sistema obucheniya s pomosch'yu uchitelya na osnove golosovoj animacii personazhej. *Prikladnye nauki*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/app14188177
6. Salimi E., Banitalebi Z. Demistifikaciya identifikacii «student-universitet» sredi virtual'nyh kandidatov TEFL: sluchaj Irana. *TEFLIN Journal*. 2023. DOI: https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v34i1/97-115
7. Sun J., Deng L., Wu H. Registraciya i autentifikaciya prepodavatelej i studentov v virtual'nom klasse na osnove 3D-formy i glubokogo obucheniya. *Proceedings of SPIE*. 2022; № 12257: 122570C-122570C-5. DOI: https://doi.org/10.1117/12.2640329
8. Abad M., Franko Zh., Gutaj M., Mapili M., Subaba Zh., Kruz Zh. Trevogi uchitelej starshih klassov, svyazannye s virtual'nym klassom. *Mezhdunarodnyj zhurnal anglijskoj literatury i social'nyh nauk*. 2021. DOI: https://doi.org/10.22161/ijels.64.13
9. Aeni N. `Effektivnost' virtual'nyh obuchayuschih sistem: vzglyad prepodavatelej i studentov. *Celebes Journal of Language Studies*. 2022. DOI: https://doi.org/10.51629/cjls.v2i1.86
10. Babayan I., Durgaryan A. Planirovanie `effektivnogo obucheniya na virtual'noj platforme. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2022. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032022/7793
11. Balakrishnan K., Gopal R., Al'-Sakkaf A. Virtual'noe obuchenie sredi prepodavatelej ESL v shkolah Malajzii vo vremya pandemii. *AJELP: Aziatskij zhurnal anglijskogo yazyka i pedagogiki*. 2023. DOI: https://doi.org/10.37134/ajelp.vol11.2.8.2023
12. Banate L., De Los Santos H., Abregana M., Fernandes E. Peresechenie onlajn i lichnoj identichnosti prepodavatelej: vzglyad ih studentov. *European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*. 2024. DOI: https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1(6).05
13. Vol'f D., Kejn V. Vernut'sya k normal'noj zhizni? Postpandemicheskie predstavleniya ESL-instruktorov o virtual'nom obuchenii. *TESOL and Technology Studies*. 2024. DOI: https://doi.org/10.48185/tts.v5i1.1035

14. Galichkina E. Lingvoantropologicheskij podhod k virtual'noj identichnosti. *Aktual'nye voprosy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2021: 28-38. DOI: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-2-28-38
15. Grejvs N. Vliyanie virtual'nyh polevyh opytov na razvitie identichnosti prepodavatelej CTE. *Career and Technical Education Research*. 2024. DOI: https://doi.org/10.5328/cter49.2.24
16. Darling-Aduana Dzh., Hemingu`ej K. Identichnost' i svoboda dejstvij uchitelya v asinhronnoj onlajn-srede. *Teachers College Record*. 2022; T. 124: 91-121. DOI: https://doi.org/10.1177/01614681221132384
17. Deklerk L., De Vever B., Tujtens M. Vospriyatie sotrudnichestva mezhdu virtual'nymi i chelovecheskimi uchitelyami v onlajn-obuchenii. *Konferenciya po setevomu obucheniyu*. 2024. DOI: https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8158
18. Dzhang Dzh. `Emocional'naya uyazvimost' i chuvstvo otvetstvennosti v cifrovoj srede: tematicheskoe issledovanie prepodavatelya EFL v Yuzhnoj Koree. *Education Sciences*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14090950
19. Dinnen Z. Virtual'nye identichnosti. *Oksfordskaya issledovatel'skaya `enciklopediya literatury*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1002/9780470754160.ch5
20. Kaplan D. Virtual'noe sotrudnichestvo i prakticheskie soobschestva v obuchenii. *Creative Education*. 2021; T. 12: 747-756. DOI: https://doi.org/10.4236/CE.2021.124053
21. K`erroll T., Natvell `E., Kristi A., Bennett M., Finkel'shtejn N. Razvitie identichnosti prepodavatelej-stimulov cherez neformal'noe onlajn-obrazovanie v `epohu COVID-19. *Career and Technical Education Research.* 2023. DOI: https://doi.org/10.5328/cter48.1.42
22. Manegre M., Sabiri K. Onlajn-obuchenie yazyku s ispol'zovaniem virtual'nyh klassov: vzglyad prepodavatelej. *Computer Assisted Language Learning*. 2020; T. 35: 973-988. DOI: https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770290
23. Maheshvari S., Dzhajn P., Ligon B., Thammasitbun S. Dvenadcat' sovetov po sozdaniyu asinhronnogo obucheniya kak chasti virtual'nogo perehoda uchebnoj programmy. *MedEdPublish*. 2021; T. 10. DOI: https://doi.org/10.15694/mep.2021.000111.1
24. Mora-Pablo I., Gudvin D. Konstruirovanie identichnosti vo vremya `ekstrennogo distancionnogo prepodavaniya: razmyshleniya nachinayuschih uchitelej. *Mextesol Journal*. 2023. DOI: https://doi.org/10.61871/mj.v47n3-1>
25. Mur S., Hong Dzh. Razrabotka virtual'noj praktiki dlya podgotovki uchitelej k onlajn-prepodavaniyu. *International Journal of Designs for Learning*. 2022. DOI: https://doi.org/10.14434/ijdl.v13i2.33417
26. Radzhendram S., Berton Dzh., Vong V. Onlajnovye strategii translingvistiki i mul'tiliteratury dlya podderzhki mnogoyazychnyh uchaschihsya K-12. *TESOL Journal*. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/tesj.685
27. Rahmadtulla R., Tanod M., Iravan N., Maskarinas A., Anshoriya S. Mneniya studentov o virtual'nyh uchebnyh sredah v nachal'noj pedagogike. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama.* 2022. DOI: https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3736
28. Siyabi M., Shekaili D. Prisutstvie identichnosti uchaschegosya v onlajn-klassah UTAS-Rustaq. *Arab World English Journal*. 2021. DOI: https://doi.org/10.31235/osf.io/nbsfg
29. Fallah R., Chalak, A., Tabrizi H. Rekonstrukciya professional'noj identichnosti prepodavatelej anglijskogo yazyka v onlajn-klassah. *Problemy obrazovaniya v 21 veke*. 2021. DOI: https://doi.org/10.33225/pec/21.79.858

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-262-265

Bajora A.T., *Doctor of Sciences (History), Lecturer, Zhejiang University of Science and Technology (Hangzhou, China), E-mail: 837979248@qq.com*
Fang S.Ch.*, Associate Professor, Zhejiang University of Science and Technology (Hangzhou, China), E-mail: fxiaoqing80@163.com*

ANALYSIS OF TEACHING OF CHINESE HISTORY AND CULTURE IN ROMANIA UNIVERSITIES: CURRICULUM DESIGN AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES. The article examines the integration of Chinese history and culture into the curricula of Romanian universities, drawing on a documentary analysis of course syllabi and academic programs across disciplines such as history, political science, international relations, theology, medicine, and physical education. The study differentiates between explicit integration through dedicated courses or modules and implicit integration where Chinese themes are embedded within comparative or thematic content. It also investigates the pedagogical approaches employed in teaching these subjects. Findings reveal an emerging but uneven pattern of curricular engagement with China-related topics. While disciplinary diversity is evident, efforts are often fragmented across institutions and constrained by the limited availability of culturally adapted teaching materials. The article concludes with a set of recommendations to enhance the coherence and reach of Chinese studies in Romanian universities. These include the development of interdisciplinary modules, the creation of context-specific didactic resources, and faculty development initiatives, all aimed at fostering intercultural competence and aligning with broader trends in global education.

Key words: **Chinese history, Chinese culture, higher education, Romania, curriculum, intercultural education, Chinese studies, educational policy**

А.Т. Бажора*, д-р ист. наук, лектор Чжэцзянского научно-технического университета, г. Ханчжоу, E-mail: 837979248@qq.com*
С.Ч. Фан*, доц., Чжэцзянский научно-технический университет, г. Ханчжоу, E-mail: fxiaoqing80@163.com*

АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ КИТАЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РУМЫНИИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

В данной статье рассматривается интеграция истории и культуры Китая в учебные программы высших учебных заведений Румынии. Основой исследования служит документальный анализ учебных планов и программ по таким дисциплинам, как «История», «Политология», «Международные отношения», «Теология», «Медицина» и «Физическое воспитание». В работе проводится разграничение между явной интеграцией (в виде специализированных курсов или модулей) и неявной интеграцией, при которой китайская тематика включается в сравнительные или тематические курсы. Также анализируются используемые педагогические подходы. Результаты показывают, что интерес к темам, связанным с Китаем, проявляется все активнее, однако носит фрагментарный характер. Развитие данного направления ограничивается институциональной разобщённостью и недостатком адаптированных к культурному контексту учебных материалов. Статья завершается рядом рекомендаций, направленных на повышение согласованности и расширение охвата китаеведческих исследований в университетах Румынии. Авторами предлагается разработка междисциплинарных модулей, создание специализированных дидактических материалов и реализация программ повышения квалификации преподавателей, что будет способствовать развитию межкультурной компетентности и соответствовать современным тенденциям глобального образования.

Ключевые слова: **история Китая, китайская культура, высшее образование, Румыния, учебные программы, межкультурное образование, китайские исследования, образовательная политика**

Introduction. In the context of accelerated globalization and shifting international geopolitical dynamics, education plays a vital role in fostering intercultural dialogue and developing globally relevant competencies. Within this framework, the teaching of Chinese history and culture in universities outside the Asian region has become a strategic priority for promoting China's cultural identity and enhancing its global presence. In Romania, this trend is reflected in the gradual yet increasingly structured incorporation of China-related themes into the academic offerings of several leading universities.

The objective of this study is to provide a systematic analysis of how Chinese history and culture are taught in Romanian universities, with a focus on curricular structure, thematic content, and pedagogical approaches.

The research investigates academic programs and course syllabi in disciplines such as history, political science, international relations, medicine, theology, and physical education, in which China-related topics are integrated either explicitly or contextually.

To achieve this objective, the study sets forth the following specific **tasks**:

1. To identify Romanian universities that offer courses related to Chinese history and culture.

2. To analyze the content of these courses, including their bibliographic references.

3. To classify the curricular approaches employed (comparative, interdisciplinary, applied).

4. To assess the contribution of these courses to the development of intercultural competencies.

5. To formulate recommendations for improving the teaching of China-related topics in Romanian higher education.

The scientific novelty of this research lies in its systematic and comparative approach to an emerging educational phenomenon in Romania, namely the curricular integration of Chinese history and culture within universities, a topic that remains largely underexplored in the existing academic literature. The study provides an up-to-date mapping of current academic practices, complemented by a critical analysis of the teaching methodologies and instructional materials employed.

The theoretical significance of this study lies in its contribution to a deeper understanding of how elements of intercultural education are translated into curricular frameworks, as well as in highlighting the comparative dimension in the study of non-Western civilizations. From a practical perspective, the research offers a set of recommendations for the development of China-focused academic programs, the adaptation of teaching materials, and faculty training – measures with potential applicability in ongoing university curriculum reforms.

The research methodology is based on a documentary analysis of course syllabi, academic curricula, and both required and supplementary bibliographies, as well as a content analysis of publicly available teaching materials. The study also employed inter-institutional comparative methods and a geopolitical contextualization of the educational phenomenon under investigation. It was conducted using a representative sample of university documents and secondary sources, reflecting recent trends in Romanian universities, and was further supported by international scholarly literature.

In the international academic literature, the teaching of Chinese culture outside of China has been primarily examined through the lens of cultural diplomacy, the global network of Confucius Institutes, and the broader concept of soft power [1]. Recent studies have also highlighted challenges related to the adaptation of Chinese educational materials to Western pedagogical contexts [2], as well as the balance between traditional and communicative methods in teaching Chinese language and culture [3; 4]. Nevertheless, the integration of China-related content within Romanian universities has not yet been the subject of a systematic investigation, underscoring both the need for and the originality of the present study.

The Integration of Chinese History and Culture into the Humanities and Social Sciences. In recent decades, China's rise on the international stage has stimulated growing academic interest in its history and culture. This trend is also reflected in Romania, where courses on China-related topics have been gradually incorporated into undergraduate and graduate programs. Prestigious institutions in cities such as Bucharest, Cluj-Napoca, Iași, Timișoara, Galați and Constanța have integrated such courses into disciplines including history, international relations, political science, theology, and philology, thereby fostering intercultural competence and contributing to the strengthening of Sino-Romanian relations. Nevertheless, the implementation of these initiatives faces pedagogical and institutional challenges that require careful evaluation. A concrete example of such curricular integration can be found at Babeș-Bolyai University in Cluj-Napoca. Within the course *Introduction to Ancient Universal History, Part I*, Chinese civilization is addressed as part of a thematic focus on the major cultures of the Ancient East. Specifically, China is discussed in Lecture 3, alongside India and Persia, in the context of a comparative analysis of religious and cultural systems. The content emphasizes the distinctive character of Chinese civilization in relation to other Oriental societies, highlighting its unique historical and spiritual features [5]. Although the course does not focus exclusively on China, its inclusion demonstrates a clear pedagogical intention to provide students with a comprehensive overview of Chinese civilization's contribution to global cultural heritage. Accordingly, the teaching of Chinese history and culture is framed within a comparative context, particularly from religious and institutional perspectives. This approach fosters the development of intercivilizational analytical skills, which are highly relevant for future educators in secondary and high school settings. It also supports a deeper understanding of the spiritual and cultural foundations of the ancient world, in which China occupies a distinctive, albeit not central, position. The course *Introduction to Modern Universal History*, taught by Professor Sorin Mitu in the second year of study (first semester), aims to develop foundational competencies in the field of modern world history, with a focus on acquiring knowledge about Europe, Asia, the United States, and the Arab world during the 17th to 19th centuries. Within this framework, modern Chinese history is explicitly included in the thematic content and recommended bibliography of the course [6].

Within the course, China is presented as a case study alongside Europe and the Arab world, through the exploration of topics such as confrontation with imperialism, the crisis of the Qing dynasty, and reforms in the early modern period. The bibliography includes foundational works such as *A Brief History of China* by Bai Shouyi, *The Cultural History of China* by C.P. Fitzgerald, and *The Chinese World* by Jacques Gernet, reflecting a clear commitment to integrating the Asian region within a global and comparative historical perspective [6].

The course *China's Foreign and Security Policy*, taught at Babeș-Bolyai University by Lecturer Dr. Mihai-Alexandru Croitor, examines China's transformation into a key actor within the postwar international system. Topics covered include Chinese foreign policy ideologies, bilateral relations with major powers, global initiatives such as the Belt and Road, as well as regional and cyber security issues. Although the course does not explicitly focus on Chinese history or culture, these dimensions are analytically integrated through references to traditional diplomacy, the strategic thought of Sun Tzu, and Confucian philosophy. The interactive seminar sessions emphasize case studies, including the analysis of Romania–China relations during the Cold War period [7].

The course *Doctrines and Political Parties in the 19th–20th Centuries* at "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași explores Chinese communist ideology within a comparative context, alongside other modern political systems. The ideas of Zhou Enlai and Mao Zedong – particularly through the analysis of the *Little Red Book* – are examined in modules focused on variations of communist thought. China is included in thematic seminars addressing modern political regimes; however, broader cultural or historical aspects are not discussed. The general bibliography offers theoretical frameworks for understanding the Chinese political system, though it does not include sources dedicated exclusively to China [8].

The course *World Order after 1989* at "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași addresses the topic of China indirectly through an analysis of its role in post-Cold War global geopolitics. In seminar discussions, China is examined as an emerging power in competition with the United States and Russia, with particular emphasis on security, economic influence, and multilateral relations. The bibliography includes works such as *The Clash of Civilizations* by Samuel Huntington and *The Post-American World* by Fareed Zakaria, providing a critical framework for understanding China's rise within a multipolar international system [9].

At the Bucharest University of Economic Studies, the course *History of the World Economy*, designed for first-year students, incorporates an analysis of China's role in the contemporary global economy. Specifically, the course syllabus includes the topic *The Rise of BRICS (Brazil, Russia, India, China) and the Reshaping of the Global Economy*, positioning China at the center of discussions on the new dynamics of the global economic order. Although the course does not specialize in Chinese history or culture, it provides an applied framework for analyzing China's recent evolution as a major actor in globalization in the post-Cold War context [10].

Although often integrated indirectly or comparatively, Chinese history and culture are increasingly present in Romanian university curricula across the humanities and social sciences. These courses contribute to fostering intercultural competence and reflect a growing awareness of China's global relevance. However, their limited specialization highlights the need for more coherent and dedicated academic approaches.

Specialized Courses and Interdisciplinary Approaches in Geopolitics and International Relations. Beyond the general inclusion of China-related topics in the humanities and social sciences, postgraduate programs-particularly in geopolitics and international relations-demonstrate a more specialized and interdisciplinary engagement with China's role in global affairs. A notable example is the course *China's Foreign and Security Policy*, offered within the master's program at "Ștefan cel Mare" University of Suceava and taught by Dr. Cezar-Călin Ciorteanu. This course provides an in-depth analysis of China's historical evolution and foreign policy, addressing key themes such as the revolution led by Sun Yat-sen, the communist regime, the "one country, two systems" framework, and China's bilateral and multilateral relations. Seminar sessions examine case studies including the Chinese Civil War and diplomatic dynamics with the Soviet Union and the United States. The course employs a rigorous, practice-oriented approach, supported by an interdisciplinary bibliography that features leading scholars such as Henry Kissinger and Michael Lynch [11].

At the "Vasile Goldiș" Western University of Arad, the course *Geopolitics, Geostrategy, and Geoeconomics* examines China as an emerging power alongside Russia and India, focusing on its strategic and economic transformations in the post-Cold War era. The U.S. – China rivalry is a central theme, with seminars dedicated to conflicts in the Asia-Pacific region and Beijing's strategic responses. Students are required to produce geopolitical reports on China, drawing on specialized literature such as *The Geostrategic Triad* by Zbigniew Brzezinski and *Geopolitics and Geoculture* by Immanuel Wallerstein, within a critical and applied analytical framework [12].

At "Titu Maiorescu" University in Bucharest, the course *General Theory of Law* provides a theoretical framework conducive to the comparative study of legal systems, including that of China. Although Chinese law is not addressed explicitly, core concepts such as the origins of law, the nature of the state, and sources of legal authority create opportunities for integrating references to Confucian legal codes and imperial administrative traditions during seminar discussions. This approach supports the development of a comparative and intercultural perspective on legal systems [13].

At the West University of Timișoara, the courses *Security Studies* and *Geopolitics* substantially integrate the analysis of China as a strategic global actor. Within *Security Studies*, a dedicated module focuses on China's defense and security policies, including its A2/AD (anti-access/area denial) strategy, military modernization, and cyber security. Seminar discussions explore hybrid threats and global multipolarity, assessing China's impact on the evolving architecture of international security [14].

The *Geopolitics* course explicitly addresses the Asia-Pacific region, analyzing China's rise in relation to both regional and global powers. Topics include territorial disputes, economic strategies, and Chinese diplomacy, supported by a comprehensive bibliography (Brzezinski, Mitter, Huntington). Teaching activities such as debates, essays, and case studies contribute to the development of a critical understanding of China's role in the contemporary world [14].

In conclusion, courses in geopolitics, security, and international relations offered by Romanian universities demonstrate a growing academic interest in examining China as a global power. Students explore key aspects of China's foreign policy, security

strategies, international relations, and economic influence, supported by case studies and specialized literature. These academic programs contribute to a clearer understanding of China's contemporary role in global affairs.

The Integration of Chinese Historical and Cultural Content in Romanian Universities of Physical Education and Medicine. In addition to the academic disciplines of history, international relations, and law, the influence of Chinese culture is also visible in more applied fields such as physical education and medical studies. Several Romanian universities have begun to incorporate traditional Chinese practices exercises – into course content such as tai chi, martial arts, and respiratory exercises into course content, emphasizing not only their physical benefits but also their cultural and philosophical foundations. These initiatives contribute to the diversification of academic curricula and promote intercultural understanding through embodied learning experiences. At "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia, the course *Use of Specialized Software in Physical Education and Sports* includes a section on Asian bodily traditions, with a particular focus on China. Students study practices such as tai chi and wushu not only as forms of physical exercise, but also as expressions of Chinese cultural heritage. The course combines digital tools with the exploration of cultural values, enabling a deeper understanding of the influence of Chinese civilization on modern physical education [15].

At "Dunărea de Jos" University of Galați, the elective course *History of Physical Education and Sport* includes a section dedicated to traditional Chinese bodily practices, examined within the broader context of Eastern civilizations. Students explore forms such as tai chi, breathing exercises, and martial arts through interactive activities that highlight the cultural and ritual dimensions of movement [16].

The comparative approach supports the development of a global perspective on physical education, positioning China alongside other great ancient civilizations. In doing so, the course fosters intercultural and historical understanding of universal bodily values.

At the Faculty of Medicine of "Carol Davila" University of Medicine and Pharmacy in Bucharest, the mandatory course *History of Medicine* (Year II, Semester I) includes a section dedicated to traditional Chinese medicine, explored within the broader context of ancient civilizations. The topic is approached comparatively, alongside Mesopotamia, Egypt, Greece, and India, highlighting the origins and key concepts of Chinese medical practices [17].

Teaching methods combine interactive lectures with multimedia support, addressing not only chronological developments but also ideas related to biological causality and therapeutic approaches specific to Chinese traditions. In this way, the course provides students with a cultural and historical foundation essential for understanding medicine as a science with global roots [17]. At the University of Medicine and Pharmacy of Craiova, the course *History of Medicine* (Year I, Semester I) includes a section dedicated to traditional Chinese medicine, approached in comparison with other ancient civilizations such as Egypt and India. Key concepts such as *yin-yang*, the five elements, and the use of medicinal plants are explored, with particular emphasis on their influence on modern medical thought [18]. In practical sessions, this topic is further examined through modules on traditional and alternative medicine (including acupuncture and medical yoga), discussed both from a historical perspective and in relation to contemporary research. The course thus offers future medical professionals an intercultural perspective on global medicine and its preventive and integrative dimensions [18].

The incorporation of Chinese cultural and medical traditions into courses on physical education and medicine in Romanian universities reflects an expanding academic openness to non-Western knowledge systems. By introducing students to practices such as tai chi, martial arts, and traditional Chinese medicine within comparative and interactive frameworks, these courses foster a holistic and intercultural understanding of health, movement, and well-being – key elements in shaping a globally informed medical and educational curriculum.

Chinese Civilization in Romanian Theological and Artistic Academic Curricula. The study of Chinese civilization, particularly its religious and philosophical dimensions, is gradually gaining ground within Romanian theological and arts education. University courses addressing world religions or cultural history increasingly incorporate topics such as Taoism, Confucianism, Buddhism, and traditional Chinese beliefs. These are examined through historical, ethical, and cosmological lenses, offering students a broader understanding of global spiritual traditions and fostering intercultural competence in academic and professional contexts. At the "Timotheus" Evangelical Christian Theological Institute in Bucharest, the course History and Philosophy of Religions (2), part of the undergraduate program in Pastoral Theology, includes a module dedicated to Chinese religions. The curriculum covers Taoism, Confucianism, Buddhism, and traditional Chinese religion, with emphasis on cosmology, ethics, the Yin-Yang principle, rituals, and places of worship. The course combines lectures, debates, and seminar presentations, offering students a theological and cultural perspective on religion in ancient and classical China [19]. At the Pentecostal Theological Institute in Bucharest, Chinese religion and culture are addressed within the course *History and Philosophy of Religions*, part of the undergraduate program. The module *Religions of China* includes two lecture hours dedicated to a comparative analysis of Taoism, Confucianism, and Buddhism within the broader context of world religions. The course aims to develop an intercultural and apologetic perspective on global religious phenomena, with a focus on the philosophical and cultural dimensions of Chinese traditions [20].

At the Faculty of Orthodox Theology of the University of Bucharest, the course *History and Philosophy of Religions*, taught in the third year of the undergraduate program in Didactic Theology, integrates elements of Chinese religion and spirituality in an indirect yet meaningful way. Conducted over two semesters, the course offers a comparative overview of major religious traditions, structured by cultural regions. In the first semester, emphasis is placed on Indian civilization, while also introducing themes of religious syncretism that illustrate influences transmitted to the Chinese context. In the second semester, Mahayana and Zen Buddhism are discussed explicitly, with direct reference to their Chinese forms [21].

The bibliography includes classical works relevant to the Asian context, such as *The Religion of the Samurai: A Study of Zen Philosophy and Discipline in China and Japan* by Kaiten Nukariya, as well as writings by Mircea Eliade and Heinrich Zimmer that examine Chinese religion within the broader framework of Eastern thought. Although China does not have a dedicated module, the interdisciplinary approach allows students to grasp its role in the development and dissemination of major Asian religions, particularly in relation to interreligious dialogue and doctrinal syncretism [21].

At the Partium Christian University, during the 2007 academic year, the course *History and Techniques of Printmaking* included a dedicated module titled *History of Printmaking (China, India, Japan, Europe)*. Chinese printmaking was addressed in a special session, providing students with an introduction to Asian graphic traditions. While the main focus of the course later shifted toward European printmaking, this inclusion highlights the integration of Chinese artistic heritage into the comparative study of visual arts. Techniques such as woodblock printing and other methods originating from Asia were discussed, familiarizing students with the technical and aesthetic traditions of Chinese printmaking, even though specific Chinese artists were not explicitly emphasized [22].

At the Faculty of Theology, Letters, History, and Arts of the University of Pitești, the mandatory course *Non-European Political Regimes after 1945*, taught in the third year of the undergraduate History program, includes a component dedicated to the People's Republic of China. Under the coordination of Lecturer Dr. George Ungureanu, the course examines political and institutional transformations in Asia during the Cold War, with a focus on communist regimes and the specific features of authoritarian modernization. Students explore the Chinese regime through lectures, debates, and visual teaching materials within a comparative framework. The recommended bibliography, which includes works by Peter Calvocoressi and F.G. Dreyfus, supports a critical understanding of China's global role [23].

Also within the same faculty, the elective course *The Non-European World in the Modern Era*, offered to second-year students in the undergraduate History program, includes two modules dedicated to China: one covering developments up to 1840, and the other focused on the period from 1840 to 1921. Under the coordination of Lecturer Dr. George Ungureanu, the course examines the impact of external pressures, the decline of the Qing dynasty, and the beginnings of modernization. The methodology involves working with maps, atlases, and historical sources, while students are required to write research papers based on a relevant bibliography that includes works by Bai Shouyi, C.P. Fitzgerald, and Rayne Kruger [24].

Within the master's program *Christian Theology and European Spirituality* at the Faculty of Letters of the Technical University of Cluj-Napoca – North University Center in Baia Mare, the elective course *Cultural History*, taught by Associate Professor Dr. Ioan-Mircea Farcaș, offers students a transdisciplinary perspective on the world's cultural heritage, explicitly including the contributions of Chinese civilization [25].

Among the thematic modules is a unit titled *Chinese Culture*, which aims to familiarize students with the spiritual, aesthetic, and ritual dimensions of traditional Chinese culture. Topics include Chinese philosophical and religious systems, symbolism in art and architecture, the role of Confucianism in shaping collective consciousness, and its influence on Western perceptions of the East. The course methodology combines theoretical lectures with interactive discussions, supported by visual presentations and cross-cultural case studies focused on core cultural values in the Asian context [25].

These themes are further explored in seminar activities that promote comparative analysis between different cultural traditions, including case studies on symbolic and visual sources from China in dialogue with other major world civilizations. Thematic discussions on the history of food, clothing, or warfare are anchored in Asian sources as well, offering students a critical framework for exploring the diversity of human cultural expression [25].

In sum, the integration of Chinese religious and cultural elements into theological and artistic educational institution programs in Romania reflects a growing recognition of China's civilizational depth and global relevance. From comparative modules on Eastern philosophies to focused discussions on Chinese spirituality, art, and political development, these courses foster intercultural awareness and equip students with critical tools for understanding the diversity of global traditions. While varying in scope and intensity, such academic engagements contribute meaningfully to a pluralistic educational landscape and enhance dialogue between East and West.

Conclusions. This study reveals a growing, though still uneven, trend toward the integration of Chinese history and culture in Romanian higher education. While approaches differ between institutions, the inclusion of China-related content across various disciplines – sing academic interest in China's global relevance. In many cases, Chinese topics are embedded within broader courses, though specialized modules also exist. This indicates a transdisciplinary orientation and a willingness to engage with non-Western cultural perspectives.

At the same time, the study identifies challenges related to the limited availability of locally adapted teaching materials and the infrequent use of interactive and context-sensitive pedagogical methods. Addressing these issues requires targeted educational policies that encourage interdepartmental collaboration, teacher training, and the adaptation of resources to local needs. Strengthening these foundations will help consolidate Chinese studies in Romania and support the development of intercultural competencies.

Teaching Chinese history and culture should move beyond factual presentation to become a means of fostering cultural understanding and dialogue in a globalized academic environment.

Библиографический словарь / References

1. Meng M. *Chinese Soft Power: The Role of Culture and Confucianism.* New York: Renée Crown University Honors Program, 2012. Available at https://surface.syr.edu/honors_capstone/182
2. Huang Y., Song H. A Study of Cultural Representation in Hokkien (Southern Min) Textbooks. *Frontiers in Education.* 2024; № 9: 1–10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387377
3. Wang Y. Chinese Language Promotion Activities in Romanian Primary and Secondary Schools. *Management of Sustainable Development* 8. 2016; № 2. DOI: http://dx.doi.org/10.1515/msd-2017-0007
4. Li Z. From 'Language Loss' to 'Bilingualism' – Discussing the Cultural Dimension in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Journal of Higher Education Research* 4. 2023; № 3: 77. DOI: https://doi.org/10.32629/jher.v4i3.1251
5. Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Istorie și Filosofie, *Fișa disciplinei: Introducere în istoria veche universală, partea I*. Available at: https://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/syllabus/istorie/antica_univ_ro_1.pdf
6. Universitatea Babeș-Bolyai, Fișa disciplinei: Introducere în istoria modernă universală, *Facultatea de Istorie și Filosofie, anul universitar 2008–2009*. Available at: https://hiphi.ubbcluj.ro/licenta/Public/File/Fisadisc_Istorie_2019/Moderna_universala_r
7. *Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Istorie și Filosofie, Departamentul de Studii Internaționale și Istorie Contemporană*, *Fișa disciplinei: Politica externă și de securitate a Chinei*. Available at: https://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/syllabus/master_2019/Politica-Chinei.pdf
8. *Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Facultatea de Istorie, Catedra de Istorie, Fișa disciplinei: Doctrine și partide politice în secolele XIX–XX*. Available at: https://history.uaic.ro/wp-content/uploads/2024/10/IIP-sem3-DOCTRINE-%C8%98I-PARTIDE-POLITICE.pdf
9. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Facultatea de Istorie, *Fișa disciplinei: Ordinea mondială după 1989*. Available at: https://history.uaic.ro/wp-content/uploads/2021/03/Ordinea-mondiala.pdf
10. *Academia de Studii Economice din București, Fișa disciplinei „Istoria economiei mondiale"*, cod 16.0019IF1.2-0006. Available at: https://fisadisciplina.ase.ro/Default.aspx?IDD=45253&IDF7&IDL=RO
11. Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava, Facultatea de Istorie, Geografie și Științe Sociale, *Fișa disciplinei: Politica externă și de securitate a Chinei, programul de master Managementul Relațiilor Internaționale și cooperării transfrontaliere, anul universitar 2024–2025*. Available at: https://fig.usv.ro/wp-content/uploads/sites/5/2024/10/Fisa-Ciorteanu-Cezar-Pol-ext-si-de-securitate-a-Chinei-2024.pdf
12. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș" din Arad, Facultatea de Științe Socio-Umane și Educație Fizică și Sport, *Fișa disciplinei: Geopolitică, Geostrategie și Geoeconomie, anul universitar 2023–2024.* Document intern. Available at: https://www.uvvg.ro/docs/Facultati/Facultatea_socio_umane/studii_de_securitate/fise_discipline/geopolitca_geostrategie_geoeconomiei.pdf
13. Universitatea Titu Maiorescu, Facultatea de Drept, *Fișa disciplinei: Teoria Generală a Dreptului, anul universitar 2023–2024.* Document intern. Available at: https://www.utm.ro/wp-content/uploads/2022/02/fise-disciplina-an-1-IF.pdf
14. Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării, *Fișa disciplinei: Studii de securitate, anul III, semestrul II, 2023–2024*. Available at: https://polsci.uvt.ro/files/licenta/fise/rise.pdf
15. Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia, Facultatea de Drept și Științe Sociale, Departamentul de Educație Fizică și Sport, *Fișa disciplinei: Utilizare soft-uri specializate în EFS*, anul universitar 2022–2023. Available at: https://www.uab.ro/media/documente/EFS_III_162_2fNwrnJ.pdf
16. Universitatea „Dunărea de Jos" din Galați, Facultatea de Educație Fizică și Sport, *Fișa disciplinei: Istoria Educației Fizice și Sportului, anul universitar 2023–2024.* Document intern. Available at: https://www.fefs.ugal.ro/images/2023/22/FD_Istoria_Educatiei_Fizice_%C8%99i_sportului_Liusnea_STefan.pdf
17. Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila" din București, Facultatea de Medicină, *Fișa disciplinei: Istoria Medicinei, anul II, semestrul I*. Available at: https://umfcd.ro/wp-content/uploads/2018/FISE%20FINALE%20PE%20DISCIPLINE/ANUL%20II/ISTORIA%20MEDICINEI/ISTORIA-MEDICINEI.pdf
18. Universitatea de Medicină și Farmacie din Craiova, Facultatea de Medicină, *Fișa disciplinei: Istoria Medicinei, anul universitar 2022–2023*. Available at: https://www.umfcv.ro/ro/documents/j3h96pink/download
19. Institutul Teologic Creștin după Evanghelie „Timotheus" din București, *Fișa disciplinei: Istoria și filosofia religiilor (2)*. Available at: https://timotheus.ro/wp-content/uploads/2018/05/Fisa-Disciplinei-Istoria-si-filosofia-religiilor-2-Ioan-Gheorghe-ROTARU.pdf
20. Institutul Teologic Penticostal din București, *Fișa disciplinei „Istoria și filosofia religiilor"*. Available at: https://www.itpbucuresti.ro/wp-content/uploads/07-IFR-1.pdf
21. Universitatea din București, Facultatea de Teologie Ortodoxă, *Fișele disciplinelor: Istoria și filosofia religiilor, coduri D5114 și D6114, anul universitar 2021–2022,* documente interne. Available at: https://ftoub.unibuc.ro/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3348
22. Universitatea Creștină Partium, *Fișa disciplinei (2007), extras din cursul de gravură.* Available at: https://grafika.partium.ro/105384/gravura08.doc
23. Universitatea din Pitești, Facultatea de Teologie, Litere, Istorie și Arte, *Fișa disciplinei: Regimuri politice extraeuropene după 1945, anul universitar 2022–2023.* Available at: https://www.utm.ro/wp-content/uploads/2022/02/fise-disciplina-an-1-IF.pdf
24. Universitatea din Pitești, Facultatea de Teologie, Litere, Istorie și Arte, *Fișa disciplinei: Lumea Extraeuropeană în epoca modernă, anul universitar 2022–2023.* Available at: https://www.upit.ro/_document/299626/lumea_extraeuropeana_in_epoca_moderna.pdf
25. Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord Baia Mare, Facultatea de Litere, *Fișa disciplinei: Istorie culturală, programul de master „Teologie Creștină și Spiritualitate Europeană", anul universitar 2022–2023*. Available at: https://litere.utcluj.ro/tcs.html?file=files/Acasa/Site/fise/TCS/TCSE-12.20-Istorie-culturala.pdf

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-265-269

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Polozova T.P., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia); Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

DIDACTIC MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS. The article presents a study of the problem of developing students' motivation based on a variety of didactic tools available at Russian universities. The problem of development of motivation is by no means new, but it is becoming relevant again in modern socio-cultural conditions. The article considers various types of educational motivation, which are grouped into the main groups: socio-public, personally prestigious, professional, cognitive, pragmatic. The article describes various didactic tools (techniques, methods, digital resources, etc.) that can increase students' learning motivation in modern socio-cultural conditions. These conditions are characterized by a personality-oriented, professionally oriented educational process, which determines the need to create success situations for students in the classroom, allowing them to maximize their potential and conduct classes using digital learning methods. The article concludes that the formation of students as subjects of educational activity is impossible without the development of their learning motivation, which increases the effectiveness of the educational process.

Key words: **motivation, educational motivation, students, learning process, didactic tools, techniques, methods, forms of education**

Ф.У. Базаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Т.П. Полозова*, канд. психол. наук, доц., зав каф. психологии АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена изучению проблемы развития мотивации студентов на основе разнообразных дидактических средств, которыми располагают отечественные вузы. Проблема развития мотивации отнюдь не нова, но она вновь приобретает актуальность в современных социокультурных условиях. В статье рассмотрены различные виды учебной мотивации, которые были сгруппированы в основные группы: социально-общественную, лично-престижную, профессиональную, познавательную, прагматическую. В статье описаны различные дидактические средства (приёмы, методы, цифровые ресурсы и др.), которые позволяют повысить учебную мотивацию у студентов в современных социокультурных условиях. Данные условия характеризуются личностно ориентированным, профессионально ориентированным образовательным процессом. Это детерминирует необходимость создания на занятиях ситуаций успеха для студентов, позволяющих им максимально раскрывать свой потенциал и активно участвовать в учебной деятельности, реализуемой с применением цифровых средств обучения. В статье делается вывод о том, что становление студентов как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них учебной мотивации, которая повышает эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: **мотивация, учебная мотивация, студенты, процесс обучения, дидактические средства, приёмы, методы, формы обучения**

Результаты научных изысканий таких отечественных учёных, как И.А. Зимняя [1], Е.П. Ильин [2], А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум [3], позволяют с определённой долей уверенности заявить, что в образовательном пространстве современного российского вуза студенты, характеризующиеся как «сильные» или «слабые», отличаются друг от друга не по уровню выраженности способностей к реализации учебной деятельности. Ведущим критерием, по которому в теории и практике высшего образования может проводиться подобное разграничение, является степень развития мотивации учения (табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития у студентов вуза мотивации учения и их влияние на успешность освоения образовательных программ

Уровень	Влияние на реализацию учебной деятельности демонстрирующими его студентами
Высокий	Мотивация учения играет роль компенсаторного фактора, нивелирующего недостаточную степень выраженности способностей и/или изначальной обученности
Низкий	Пробелы в необходимых знаниях и/или способностях не компенсируются
	Имеющиеся компетенции не находят должного выражения в ходе реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, следовательно, не получают достаточного развития даже при сравнительно высоких изначальных показателях

В этой связи неудивительно, что многие педагоги-исследователи (М.В. Вовчик-Блактиная [4], Ф.У, Базаева [5], Т.Н. Новикова [6], Е.Н. Галкина [7]) на страницах своих работ говорят о необходимости принятия специальных мер, направленных на повышение учебной мотивации будущих высококвалифицированных профессионалов. Естественно, что прежде чем заниматься конкретными вопросами, имеющими отношение к соответствующему процессу, учёный и практик с необходимостью должны понять сущность данного образования, установить оптимальные формы деятельности, в ходе которых у современных учащихся оно может быть развито.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня педагогам, работающим в сфере отечественного и мирового ВО, необходимо активно включаться в поиск возможностей, существующих для повышения у студентов учебной мотивации, а также ответа на вопрос, какие из доступных на сегодняшний день дидактических средств могут быть при этом использованы. Несмотря на определённый интерес, проявляемый отечественными авторами к соответствующей тематике на протяжении последних десятилетий [1–8], в современных социокультурных условиях она требует глубокого переосмысления.

Целью данного исследования является изучение основных особенностей феномена учебной мотивации у студентов современного вуза, а также дидактических средств, использование которых будет в наибольшей степени способствовать её развитию.

В число его задач входят:

1. Раскрытие содержания категории «учебная мотивация».
2. Исследование специфики её проявления, свойственной большинству представителей современной студенческой молодёжи.
3. Рассмотрение возможностей ряда современных дидактических средств в плане повышения учебной мотивации молодых людей, осваивающих программы вузов, при учёте современных социокультурных условий.

Во время решения автором поставленных задач были широко использованы следующие методы исследования: синтез, анализ, абстрагирование, сравнение, конкретизация данных, полученных в процессе изучения специальной литературы, а равно и рефлексии собственного педагогического опыта.

Научная новизна нашего исследования заключается в комплексном рассмотрении феномена учебной мотивации вкупе с современными дидактическими средствами, обеспечивающими её эффективное формирование у будущих бакалавров, специалистов и магистров.

Его теоретическая значимость во многом сводится к тому, что на страницах статьи были отображены результаты анализа видов учебной мотивации, характерных для современных представителей студенческой молодёжи, при всестороннем учёте социокультурных реалий, свойственных человеческому обществу на текущем этапе его развития.

Практическая же значимость обосновывается тем, что результаты, отражённые в данной работе, могут быть с успехом использованы по ходу изучения накопленного на сегодняшний день опыта, связанного с применением разнообразных дидактических средств в целях развития учебной мотивации студентов.

Как отмечается в крупномасштабном исследовании мотивации и мотивов Е.П. Ильина [2], общепризнанным в мировой практике в настоящее время считается закон Йеркса-Додсона. В соответствии с его положениями, существует прямая зависимость между уровнем сформированности мотивации, с одной стороны, и результативностью деятельности (в том числе учебной, реализуемой на ступени вуза) – с другой. В то же время между мотивами может быть произведено разделение не только по количественным признакам (степень выраженности и преобладания конкретных мотивов), но и по качественным (табл. 2).

Таблица 2

Типы мотивов

Тип	Примеры мотивов
Внутренние	Стремление к формированию новых для конкретного индивида знаний, умений и навыков
	Желание стать профессионалом, характеризующимся высокой компетентностью в своей области
Внешние	Стремление избежать порицания
	Намерение получать только хорошие и/или отличные оценки
	Притязание на престижную профессию

Некоторые авторы (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум [3], О.А. Минеева, О.В. Еремеева [8]) предлагают разделять внешние мотивы на две подкатегории (табл. 3).

Таблица 3

Подкатегории внешних мотивов

Подкатегория	Примеры
Положительные	Желание добиться успехов по ходу участия в различных формах учебной и внеучебной работы
	Намерение достичь конкретных образовательных результатов
Отрицательные	Стремление избежать неприятностей

А.А. Реан, Н.В. Бордовская и С.И. Розум [3] справедливо указывают на то, что в условиях современного вуза участники образовательного процесса должны уделять первостепенное внимание внутренним мотивам, если хотят добиться формирования у студентов глубоких, систематических знаний. С другой стороны, отмечают Т.Н. Новикова [6] и Е.Н. Галкина [7], мотивы внешние характеризуются более высокой эффективностью в краткосрочной перспективе. Отсюда следует, что педагогам, занятым в системе высшего образования, следует по возможности равномерно воздействовать на обе составляющие мотивационной сферы обучаемых.

Разумеется, что для этого современный преподаватель с необходимостью должен разбираться в тех мотивах, которые заставили студента выбрать конкретные факультет и вуз, определяя при этом характер его последующей деятельности. Исследователи О.А. Минеева и О.В. Еремеева [8] выделяют тринадцать таких мотивов (табл. 4).

Таблица 4

Мотивы, определяющие выбор студентам его будущей специальности и характер деятельности, направленной на её освоение (по О.А. Минеевой и О.В. Еремеевой)

Мотив	Влияние на реализацию различных форм деятельности в образовательном пространстве организации ВО
Социальный	Способствует развитию у учащегося стремления к успешному освоению образовательной программы с целью устройства будущего, как своего, так и окружающих
	Позволяет студенту позиционировать своё участие в учебной и воспитательной работе как действенное средство, обеспечивающие занятие им определённой позиции во взаимоотношениях с другими членами общества
Социального сотрудничества	Обеспечивает интенсивное развитие эмпатии и сочувствия к другим, умения работать в команде
Избегания неудач	Не способствует достижению успешных образовательных результатов. Те учащиеся, которые демонстрируют высокую степень выраженности данного мотива, как правило, объясняют собственные успехи в реализации тех или иных форм и видов учебной и внеучебной деятельности простотой задания и/или везением, неудачи же – невезением либо отсутствием способностей
Общения	Обусловливает проявление будущими профессионалами интереса к тем видам организованной активности, по ходу которых присутствуют возможности для интенсивного взаимодействия со сверстниками
Личностного роста	Интерес студента к реализации тех или иных форм и видов работы зависит от результатов оценки степени их полезности для развития его личности
Самообразования	Связан со стремлением молодого человека к самостоятельному освоению новых тем, развитию тех или иных умений, навыков при минимизации различных аспектов формального обучения
Познавательный	Осуществление учебной и внеучебной работы обусловлено интересом к новой для учащегося информации
Достижения успеха	Желание правильно выполнить задание и добиться результатов, предусмотренных программой, связано со стремлением представителя учащейся молодёжи осознавать себя как умного, способного, компетентного будущего профессионала
Компенсаторный	Обычно демонстрируется плохо успевающими студентами. Достаточный уровень его выраженности позволяет таким обучающимся самоутверждаться в ходе внеучебной деятельности (самодеятельность, спорт, волонтёрское движение)
Внеучебный	Близок к предыдущему. Студент, для которого этот мотив является ведущим, охотно посещает организацию ВО, но при этом в первую очередь заинтересован во внеучебной деятельности
Безопасности и стабильности	Образовательная деятельность воспринимается, прежде всего, как средство удовлетворения желания обучающегося обеспечить безопасность, стабильность и защищенность для своих близких и самого себя
Социального одобрения	Конечной целью учения для таких студентов является одобрение со стороны товарищей, педагогических работников и собственных родителей
Престижа	Стремление добиваться лучших результатов в учёбе обусловливается желанием превзойти одногруппников
	Учащиеся, для которых данный мотив является ведущим, в наибольшей степени подвержены риску искажения нравственной направленности личности

В целом мотивацию учебной деятельности в вузе можно разделить на 5 основных укрупнённых групп (рис. 1).



Рис. 1. Группы учебной мотивации студентов, осваивающих программы современных российских вузов

Как правило, считают педагоги И.А. Зимняя [1] и М.В. Вовчик-Блакитная [4], учебная деятельность побуждается не одним, а несколькими мотивами. При этом мы с уверенностью можем говорить о пяти уровнях учебной мотивации (табл. 5).

Как видим, феномен учебной мотивации пронизывает все аспекты деятельности представителя студенческой молодёжи, осуществляемой в стенах организации высшего образования. Важность и комплексный характер данного качества обусловили усиление внимания психологов и педагогов (И.А. Зимняя [1], М.В. Вовчик-Блакитная [4], Ф.У. Базаева [5], Е.Н. Главкина [7]) к проблемам его развития.

Так, связь мотивации практически со всеми компонентами учебной и внеучебной работы современного студента позволила О.А. Минеевой и О.В. Еремеевой [8] констатировать: хотя высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно выраженных способностей, в обратном направлении этот фактор не работает. Следовательно, как бы высоки ни были уровень способностей и показатели начальной сформированности знаний, умений, навыков, они не смогут компенсировать низкую выраженность мотивов.

Галкиной Е.Н. [7] были сформулированы организационно-методические условия, реализация которых с определённой вероятностью будет способствовать развитию мотивации учения у студентов современного вуза. В их число входят:

– обязательное использование упражнений и заданий, способствующих созданию в ходе учебно-воспитательного процесса проблемных ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям исполнения выпускниками профессиональных обязанностей в ближайшем будущем;

– наличие в учебной группе (подгруппе, курсе) психологического климата, благоприятствующего реализации её членами познавательной деятельности;

– содействие осознанию студентами ближайших и конечных перспектив обучения;

– демонстрация им основных «перспективных линий» в развитии осваиваемой отрасли деятельности;

– широкое применение форм, подходов, приёмов и методов, обеспечивающих осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

Таблица 5

Уровни учебной мотивации, демонстрируемой студентами

Наименование	Краткая характеристика
Высокий	Учащийся проявляет положительное отношение к вузу, стремление освоить возможно большее число компетенций на максимальном уровне, соответствовать всем предъявляемым к нему требованиям
Средний	Студент в целом положительно относится к вузу, как правило, активен в формировании системы собственных профессиональных и личностных компетенций, соблюдении иных требований. Но подобная его деятельность в ряде случаев требует контроля
Сниженный	Обучающийся благополучно чувствует себя в стенах вуза, но посещает его по преимуществу в целях общения с друзьями и по различным соображениям интересными для него педагогическими работниками. Познавательные же мотивы сформированы в явно меньшей степени, сам учебный процесс такого студента привлекает мало
Низкий	Студент относится к вузу отрицательно, либо безразлично. На учебных занятиях часто занимается посторонними делами, отвлекается, нарушает дисциплинарные и иные требования
Негативный	Учащийся враждебно воспринимает вуз. Может проявлять агрессивность, прямо отказываться выполнять различные задания и упражнения, следовать требованиям, нормам и правилам

Таблица 6

Дидактические средства развития учебной мотивации у студентов современного вуза

Средства	Особенности их использования в пространстве организации ВО
Ресурсы изучаемых дисциплин	Студенчество являет собой особую стадию социализации. Не обладая компетенциями, достаточными для выживания в современном обществе и тем более опытом их реализации, студенты в то же время не являются и школьниками. Им уже недостаточно просто сказать «так надо», но следует объяснять, каким образом формируемые компетенции могут пригодиться в ближайшем будущем. При этом следует учитывать, что сегодня большинство молодых людей приходят в вузы не столько за знаниями, сколько за тем, чтобы стать хорошими специалистами в выбранной области, успешными членами социума. Следовательно, в ходе преподавания различных академических дисциплин педагогический работник должен доказывать обучаемым, что его предмет может быть реально полезен при реализации различных форм социально значимой деятельности в ближайшем будущем
Личный пример	Согласно современным представлениям (Е.П. Ильин [2], Ф.У. Базаева [5], Т.Н. Новикова [6]), интерес будущих высококвалифицированных профессионалов к тем или иным предметам учебного плана обусловлен не только профессиональностью преподнесения соответствующего материала, но и личными качествами педагогического работника. Преподаватель, который доброжелательно относится к окружающим, при этом ответственно выполняя свою работу, высоко ценится ими
Эффективное взаимодействие в системе студент-преподаватель	В современных социокультурных условиях по причине информатизации практически всех сфер человеческой деятельности педагогический работник системы высшего образования постепенно утрачивает свою функцию носителя суммы готовых знаний. Кроме того, многие из них вполне могут устареть уже к моменту получения его студентами дипломов. Однако возрастает значимость другой роли, присущей педагогу. Эта роль наставника, проводника в почти бесконечном море регулярно обновляющейся информации. Соответственно, к современному преподавателю студентам должно быть легко обратиться за помощью, обсудить с ним актуальные вопросы (включая и те, что лишь косвенно связаны с изучаемой в конкретный момент времени темой (блоком, модулем)). Это, в свою очередь, позволит эффективно укреплять уверенность студентов в собственных возможностях
Апелляция к имеющемуся у студентов опыту	Данное средство во многом связано с предыдущим. Действительно, проявление преподавателем интереса к имеющемуся у обучаемых профессиональному опыту является одним из наиболее действенных путей развития интереса с их стороны. Совместное решение субъектами образовательных отношений различных практических вопросов, организация дискуссий, конференций, круглых столов позволят не только более эффективно выстроить ход обучения, но и наладить взаимодействие между преподавателем и студентом на качественно новом уровне
Формирование положительного отношения к будущей профессии	Многие авторы (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум [3], М.В. Вовчик-Блакитная [4]) позиционируют учебную работу студентов как средство реализации их жизненных планов. По этому вопросу с ними мы можем согласиться лишь частично. В современных социокультурных условиях ведущей деятельностью для многих из числа представителей студенческой молодёжи становится профессиональное самоопределение, ведь существенный процент лиц, поступающих сегодня на первые курсы вузов, пока ещё не вполне определились с выбором профессии. В данной связи необходимо акцентировать их внимание на преимуществах осваиваемой области деятельности, а также на том факте, что необходимые для её реализации компетенции существуют не изолированно и могут быть полезны в самых разных сферах
Предоставление студентам максимальной свободы в ходе освоения различных дисциплин	При реализации этого средства допустимо, например, предложить группе (подгруппе, курсу) разработать формы, критерии и показатели оценивания собственных знаний, формы выполнения самостоятельной работы, темы сообщений, мультимедийных презентаций. При этом вполне возможно, что, ознакомившись с предложенными вариантами, педагогический работник выберет другую форму проверки знаний. Но, во-первых, он при этом объяснит, почему именно она будет более эффективной. А, во-вторых обучающиеся почувствуют собственную сопричастность к организации учебной деятельности. Это, в свою очередь, будет способствовать развитию их мотивации
Самостоятельное определение обучающимися целей активности, проявляемой в рамках учебных занятий	Это дидактическое средство связано с предоставлением будущим специалистам, бакалаврам, магистрам широких возможностей для соотнесения осваиваемого материала с конкретными профессиональными ситуациями, определением её роли при их разрешении. Пример его эффективной реализации – выполнение учебного задания в форме диалога-убеждения, при котором один обучающийся приводит другому доводы касательно необходимости изучения конкретной темы (раздела, блока, модуля), её значимости для реализации учебной, а затем и профессиональной деятельности
Поощрение достижений учащихся (в том числе публичное)	Сегодня ряд психологов и педагогов (Е.Н. Галкина [7], О.А. Минеева, О.В. Еремеева [8]) отмечают, что преподаватели редко поощряют своих студентов. А между тем похвала, особенно публичная, с конкретизацией достоинств и иных заслуживающих внимания особенностей выполненных работ прибавляет учащимся уверенности в себе, повышая при этом их внутреннюю мотивацию
Организация групповой работы	Деятельность будущих специалистов в составе микрогрупп либо пар позволяет широко использовать проблемные задания, содержащие противоречия, а также эффективно работать по методу кейс-стади. Например, во время учебных занятий по иностранному языку может быть реализован такой приём, как Check Yourself (англ. «проверь себя»). Его реализация предполагает, что каждый учащийся непосредственно перед выполнением упражнения (задания) индивидуально решает ряд тематически схожих задач, при этом на данной стадии он может пользоваться конспектами лекций, учебно-методической литературой, прибегать к помощи со стороны товарищей. Выполненные задания проверяются преподавателем сразу после завершения работы над ними, ошибки, допущенные при этом, разбираются и объясняются, но неудовлетворительные оценки не выставляются. Это позволяет студентам не просто лучше подготовиться к работе, но осознать собственные возможности, понять пути, следуя которыми их можно наиболее эффективно реализовать
Создание ситуаций успеха	Корректное использование этого дидактического средства предполагает направление деятельности обучающихся не на оценку, а на достижение конкретных результатов. Обязательным условием реализации такой работы является поддержание доверительных отношений. Это, в свою очередь, позволит укрепить уверенность будущих высококвалифицированных профессионалов в собственных силах

– придание реализуемой учебной и внеучебной работе профессиональной направленности;

Говоря о соблюдении перечисленных выше условий в повседневной практике отечественного высшего образования, мы можем согласиться с таким педагогами, как А.А. Реан, Н.В. Бордовская и С.И. Розум [2], в том, что на протяжении последних пяти лет многими преподавателями используются различные дидактические средства, особенности которых позволяют повысить учебную мотивацию студентов. И.А. Зимняя [1] добавляет, что, без сомнения, перспективным в современных социокультурных условиях является то, что средства эти зачастую применяются в русле реализации личностно ориентированного и/или профессионально ориентированного образовательного процесса. Однако соответствующий позитивный опыт, характерный для многих российских вузов, требует всестороннего анализа.

Его изучение позволило нам выделить ведущие дидактические средства, грамотное применение которых будет способствовать практической реализации перечисленных выше условий. Рассмотрим их подробнее (табл. 6).

О.А. Минеева, О.В. Еремеева [8] говорят о возможности использования в качестве дидактических средств развития мотивации комплекса активных и интерактивных методов. Такую точку зрения вполне можно признать верной, ведь подобные методы позволяют существенно интенсифицировать активность обучающихся, а значит, и повысить уровень выраженности у них соответствующих мотивов. В данной связи мы можем выделить следующие формы, методы и средства обучения (табл. 7).

Использование методов, форм и средств, охарактеризованных в табл. 7, позволяет педагогическому работнику, осуществляющему деятельность в пространстве современного вуза, повышать мотивацию студентов к изучению преподаваемых им дисциплин. Достигается это за счёт вовлечения студентов в активную деятельность.

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что в процессе освоения вузовских программ современные студенты руководствуются самыми разнообразными мотивами. Условно их можно разделить на внутренние и внешние. Мотивы эти образуют феномен, известный как мотивация.

Таблица 7

Формы, методы, формы и средства обучения, способствующие повышению мотивации

Компоненты	Требования к компонентам	Примеры
Методы обучения	Содействие личностному и профессиональному развитию студентов	– Метод проектов, – ролевые игры, – деловые игры, – дискуссии, – метод кейс-стади, – подготовка презентаций
	Обеспечение условий для активной познавательной деятельности каждого учащегося	
	Обязательный всесторонний учёт индивидуальных особенностей обучаемых	
Формы обучения	Поддержка субъект-субъектных отношений в ходе реализации образовательных программ	– Практические аудиторные занятия, – контактная работа студентов с преподавателем, – самостоятельная работа студентов
	Рациональная организация учебной и квазипрофессиональной деятельности	
Средства обучения	Обеспечение психологического комфорта	– ИКТ и цифровые технологии, – мобильные технологии, – образовательные интернет-ресурсы
	Достижение высокой степени интерактивности обучения	

При этом если преподаватели не будут создавать условия для развития учебной мотивации, то от курса к курсу её показатели будут демонстрировать снижение. Это, в свою очередь, вполне может сказаться на образовательных результатах самым негативным образом.

Благо, в настоящее время существует ряд дидактических средств, позволяющих эффективно формировать у будущих профессионалов данное качество. Действительно эффективными они могут стать лишь при условии системного использования на протяжении всего периода обучения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для вузов. Москва: МПСИ, 2021.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика.* Санкт-Петербург: Питер, 2020.
4. Вовчик-Блакитная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. *Воспитание, обучение, психологическое развитие:* тезисы докладов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Москва: АН СССР, 1983: 11–21.
5. Базаева Ф.У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии. *Успехи современного естествознания.* 2011; № 4: 143–144.
6. Новикова Т.Н. Повышение уровня учебной мотивации студентов. *Наука и образование сегодня.* 2018; № 1 (24): 87–93.
7. Галкина Е.Н. Мотивация учебной деятельности в ВУЗе. *Мир науки.* 2017; Т. 5, № 2: 8–13.
8. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. *Вестник Мининского университета.* 2016; № 3 (16): 3–15.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: MPSI, 2021.
2. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
3. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika.* Sankt-Peterburg: Piter, 2020.
4. Vovchik-Blakitnaya M.V. Motivacionnyj aspekt razvitiya uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Vospitanie, obuchenie, psihologicheskoe razvitie:* tezisy dokladov k IV Vsesoyuznomu s`ezdu Obschestva psihologov SSSR. Moskva: AN SSSR, 1983: 11-21.
5. Bazaeva F.U. Funkcii samorealizacii buduschego pedagoga v ego professional'no-lichnostnom samorazvitii. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya.* 2011; № 4: 143-144.
6. Novikova T.N. Povyshenie urovnya uchebnoj motivacii studentov. *Nauka i obrazovanie segodnya.* 2018; № 1 (24): 87-93.
7. Galkina E.N. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti v VUZe. *Mir nauki.* 2017; T. 5, № 2: 8-13.
8. Mineeva O.A., Eremeeva O.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2016; № 3 (16): 3-15.

Статья поступила в реакцию 14.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-269-271

***Vezetiu E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

METHODS OF USING A MULTIMEDIA SYSTEM FOR CREATING PROBLEM-BASED LEARNING SITUATIONS IN UNIVERSITY LECTURES. The article presents a theoretical framework for the use of a multimedia system in organizing problem-based learning situations in university lectures. The relevance of the study lies in the growing need for effective didactic tools that facilitate the development of students' analytical and critical thinking within the digital educational environment. A review of modern research in pedagogy, including the integration of multimedia technologies and the methodology of problem-based learning, revealed insufficient elaboration of holistic methodological approaches combining these elements. The objective of the work is to substantiate a model of implementing multimedia complexes for the creation of educational problems during lectures. The theoretical methods employed include literature analysis, comparison, and conceptual synthesis. The article offers a typology of problem-based situations, determines the functional potential of various multimedia tools, and defines the pedagogical conditions for their effective integration. The proposed approach contributes to the development of digital didactics and can be used in designing practice-oriented training sessions for university students. The research findings are of theoretical interest for educators and methodologists, and of practical importance for higher education institutions implementing innovative pedagogical technologies.

Key words: **problem-based learning, multimedia system, university lecture, digital didactics, educational technology, student's involvement**

***Е.В. Везетиу**, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЛЕКЦИИ В ВУЗЕ

В статье представлена теоретическая основа методики использования мультимедийного комплекса для организации проблемных ситуаций в рамках лекционного обучения в вузе. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в эффективных дидактических средствах, способствующих формированию аналитического и критического мышления студентов в условиях цифровой образовательной среды. Анализ современных педагогических исследований, посвящённых применению мультимедийных технологий и проблемному обучению, выявил недостаточную проработанность целостных методических подходов, интегрирующих эти компоненты. Целью работы является теоретическое обоснование модели внедрения мультимедийного ком-

плекса для создания проблемных образовательных ситуаций. В исследовании использовались методы анализа литературы, сопоставления и концептуального обобщения. Предложена типология проблемных ситуаций, раскрыт функциональный потенциал различных мультимедийных средств, определены педагогические условия их эффективной интеграции. Разработанный подход способствует развитию цифровой дидактики и может быть применён при проектировании практико-ориентированных занятий со студентами. Результаты имеют теоретическую значимость для преподавателей и методистов, а также практическую ценность для вузов, внедряющих инновационные педагогические технологии.

Ключевые слова: **проблемное обучение, мультимедийный комплекс, лекция в вузе, цифровая дидактика, образовательные технологии, вовлечённость студентов**

Современное высшее образование переживает интенсивную цифровую трансформацию, сопровождающуюся активным внедрением мультимедийных и интерактивных технологий в учебный процесс. Одним из актуальных направлений педагогического поиска становится интеграция мультимедийных комплексов в лекционные занятия с целью повышения познавательной активности студентов. При этом особое значение приобретает организация проблемных ситуаций, стимулирующих аналитическое мышление и вовлечённость обучающихся.

Как подчеркивает Егорова С.В., использование мультимедийных комплексов позволяет не только разнообразить лекционный формат, но и задействовать когнитивные ресурсы студентов за счёт наглядности, динамичности и интерактивности цифровых материалов [3]. В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретают модели, способные объединять принципы проблемного обучения и потенциал мультимедийных технологий.

По мнению Каримовой Э.С., проблемное обучение требует создания таких условий, при которых студент оказывается в интеллектуальном затруднении и вынужден самостоятельно искать пути его преодоления [4]. В данном контексте мультимедиа выступает не как вспомогательное средство, а как активный элемент дидактической среды, направленный на формирование продуктивного познания.

Анализ исследований показывает, что, несмотря на признанную эффективность как проблемного метода, так и мультимедийных инструментов, систематических подходов к их объединению в рамках лекционной деятельности практически не представлено. В работах Агаповой И.Ю. подчеркивается, что преподаватели испытывают трудности с интеграцией мультимедийных компонентов в структуру занятия, не имея методических ориентиров для создания именно проблемных ситуаций [1]. В свою очередь, Шевченко Л.В. отмечает необходимость переосмысления лекции как формы организации не только трансляции знаний, но и их совместного осмысления с использованием цифровых средств [5].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование методики использования мультимедийного комплекса для создания проблемных ситуаций на лекции в вузе. В соответствии с этой целью сформулированы следующие задачи:

– проанализировать существующие научные подходы к проблемному обучению и применению мультимедийных средств;

– выявить дидактические условия успешной интеграции мультимедийных технологий в лекционный процесс;

– предложить структуру и принципы методики организации проблемных ситуаций на основе мультимедиа.

Методологическую основу исследования составили анализ педагогической и методической литературы, логическое обобщение, систематизация теоретических подходов, сравнительно-сопоставительный анализ.

Научная новизна данной работы заключается в разработке целостной теоретической методики, включающей этапы подготовки проблемно-мультимедийной лекции; типологию проблемных ситуаций; принципы подбора и интеграции мультимедийных средств в лекционный материал; а также условия успешного внедрения данной модели в вузовскую практику. В отличие от фрагментарных подходов, методика носит системный и структурированный характер, что делает её воспроизводимой в различных дисциплинах.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно расширяет понятийный аппарат проблемного обучения, соединяя его с возможностями цифровой дидактики. В рамках предложенной модели были конкретизированы когнитивные механизмы вовлечения обучающихся через мультимедийные средства, а также уточнены педагогические принципы формирования продуктивной учебной проблемности.

Практическая значимость методики заключается в её применимости в условиях реального образовательного процесса. Преподаватель получает чёткий алгоритм подготовки и проведения проблемно-мультимедийной лекции, что особенно актуально в условиях перехода к смешанному и дистанционному форматам обучения.

Проблемное обучение как дидактическая концепция сформировалось в педагогике в XX веке в русле гуманистических и деятельностных подходов. В его основе лежит идея активного включения обучающегося в процесс поиска и осмысления знаний путём решения познавательных задач, не имеющих готовых алгоритмов. По мнению Базарова Д.Ш., проблемное обучение предполагает организацию таких условий, при которых студент сталкивается с интеллектуальным противоречием и вынужден применить не только ранее усвоенные знания, но и выработать новые способы решения [2]. Обзор существующих подходов позволяет выделить ряд сильных сторон интеграции проблемного и мультимедийного обучения:

– стимулирование познавательной активности за счёт сочетания визуальных и интеллектуальных раздражителей;

– возможность представления сложной информации в наглядной форме.

– развитие метакогнитивных навыков в контексте анализа и интерпретации мультимедийного контента;

– повышение мотивации студентов за счёт интерактивности и вариативности заданий.

Однако в то же время выявлены и слабые стороны:

– отсутствие единых методических моделей интеграции мультимедиа и проблемных ситуаций;

– высокая трудоёмкость подготовки мультимедийных материалов;

– зависимость от технической инфраструктуры и цифровой компетентности преподавателя;

– риск замещения глубины содержания эффектной, но поверхностной визуализацией.

Таким образом, необходима разработка комплексной методики, учитывающей как дидактические цели проблемного обучения, так и потенциал мультимедийных средств с точки зрения их продуктивного, а не формального применения. Именно такая задача и ставится в настоящем исследовании. В рамках настоящего теоретического исследования предлагается модель методики использования мультимедийного комплекса для создания проблемных ситуаций в лекционной деятельности преподавателя вуза. Основное назначение данной модели – формализация процесса проектирования, реализации и анализа проблемно-мультимедийных лекций, направленных на развитие познавательной активности, аналитического мышления и устойчивой учебной мотивации у студентов. Методика включает три ключевых этапа подготовки лекции с элементами проблемного обучения и мультимедийной поддержки:

1. Концептуально-целевой этап. Преподаватель определяет общую тему лекции, её дидактические цели и тип проблемных ситуаций, которые предполагается использовать. На данном этапе важно установить, какие когнитивные конфликты могут быть вызваны у студентов и какие знания, умения и компетенции необходимо актуализировать.

2. Проектировочно-содержательный этап. Разрабатывается структура лекции, в которой проблемные точки соотносятся с конкретными мультимедийными средствами. Например, при изучении темы «Этические дилеммы в управлении» может использоваться видеокейс с неоднозначной управленческой ситуацией. По мнению С.В. Егоровой [3], на этом этапе важно учесть когнитивную нагрузку и эмоциональное воздействие материалов.

3. Технологически-реализационный этап. Включает подбор технических средств, настройку оборудования, тестирование презентационных и интерактивных элементов, репетицию работы с программным обеспечением. Преподавателю рекомендуется подготовить альтернативные сценарии на случай технических сбоев.

В основу предлагаемой методики положена типология проблемных ситуаций, адаптированная к лекционному формату и мультимедийной среде:

– **Фактологические противоречия** – построены на демонстрации несовместимых данных, например, через инфографику или статистику.

– **Парадоксальные утверждения** – использование видеоматериалов с провокационными тезисами для запуска обсуждения.

– **Ценностные дилеммы** – симуляции или анимации, моделирующие этические конфликты (часто применимы в социогуманитарных науках).

– **Неполные сценарии** – мультимедийные кейсы с открытым финалом, требующие от студентов самостоятельной аналитики.

– **Конфликт экспертов** – видеоматериалы с противоположными мнениями специалистов по одному вопросу.

Данная типология позволяет системно выстраивать лекционный материал, подбирая мультимедийные элементы в соответствии с типом планируемой когнитивной активности студентов. Агапова И.Ю. подчёркивает, что мультимедиа становятся по-настоящему образовательным инструментом лишь в случае, если их содержание органично встроено в проблемную канву лекции и направлено на развитие логики рассуждений студентов [1].

Эффективность использования мультимедийных комплексов зависит от соблюдения ряда принципов:

– **Принцип проблемности** – каждый мультимедийный элемент должен вызывать интеллектуальное затруднение, побуждать к анализу и дискуссии.

– **Принцип избыточности в множественности форматов** – информация подаётся в нескольких формах (визуальной, звуковой, текстовой), что позволяет охватить различные типы восприятия студентов.

– **Принцип логической целостности** – мультимедийные вставки должны быть строго связаны с содержанием лекции и поддерживать её концептуальную структуру.

– **Принцип дидактической адекватности** – сложность мультимедийного материала должна соответствовать уровню подготовленности аудитории.

– **Принцип технологической доступности** – инструменты подбираются с учётом технических возможностей вуза и цифровой грамотности преподавателя.

Как подчёркивает Каримова Э.С., преподаватель должен заранее оценить ресурсную ёмкость лекции и избежать перенасыщения визуальными эффектами, которые могут отвлечь студентов от смыслового содержания [4].

Для эффективной реализации предложенной модели в образовательном процессе вуза необходимо соблюдение следующих условий:

1. Подготовка преподавателя. Важным фактором является наличие у лектора не только предметной и методической компетентности, но и навыков работы с мультимедийными ресурсами. Как отмечает Шевченко Л.В., требуется системная методическая поддержка преподавателей, включая обучение и обмен опытом [5].

2. Наличие технической базы. Успешное применение мультимедиа предполагает оснащённость аудитории проекционным оборудованием, акустическими системами, доступом к интернету и поддержкой IT-специалистов.

3. Подготовленность аудитории. Студенты должны обладать базовой цифровой грамотностью и быть мотивированы к активному участию в проблемно-аналитической работе. Желательно проведение предварительных инструктажей или адаптационных занятий по работе с интерактивными платформами.

4. Регламент и тайминг. Преподаватель должен рационально планировать время на демонстрацию мультимедиа, постановку проблемы, обсуждение и подведение промежуточных итогов.

Системная реализация указанных условий создаёт предпосылки для полноценного функционирования модели в реальной образовательной среде вуза, обеспечивая как высокую степень вовлечённости студентов, так и достижение образовательных результатов.

Анализ представленных теоретических подходов позволяет сделать обоснованные выводы о потенциале и значении мультимедийных комплексов как инструмента создания проблемных ситуаций в рамках лекционного обучения в вузе.

Во-первых, мультимедийный комплекс позволяет вывести лекцию за рамки линейного и одностороннего изложения материала, превратив её в интерактивное познавательное пространство. За счёт визуализации, моделирования, имитации и симуляции преподаватель получает возможность не только формулировать учебную проблему, но и демонстрировать её ценностную и практическую многомерность.

Во-вторых, мультимедийный подход способствует формированию ключевых компетенций: критического мышления, навыков анализа и синтеза информации, принятия решений в условиях неопределённости, что полностью соответствует целям современного образования. Умело интегрированные цифровые средства расширяют зону ближайшего развития обучающихся, способствуя переходу от репродуктивной к продуктивной и исследовательской деятельности.

Предложенная методика демонстрирует высокую степень дидактической универсальности. Она может применяться в различных дисциплинарных полях – от гуманитарных до технических направлений. Её адаптивная структура позволяет варьировать уровень сложности, виды проблемных ситуаций и типы мультимедийных ресурсов в зависимости от целей и особенностей учебного контекста.

К числу сильных сторон методики можно отнести:

– Системность и чёткую этапность подготовки лекции.

– Ориентацию на активизацию высших уровней когнитивной деятельности.

– Практическую направленность за счёт использования кейсов и симуляций.

– Высокую степень визуальной и содержательной привлекательности материалов.

– Возможность формирующего оценивания через интерактивные средства.

Таким образом, методика отвечает, как современным дидактическим задачам, так и потребностям цифрового поколения студентов, которое требует большей визуальной насыщенности и интерактивности учебного процесса. В представленной статье была предпринята теоретическая попытка обоснования методики использования мультимедийного комплекса для создания и решения проблемных ситуаций в рамках лекционного формата высшего образования. На основе анализа педагогической литературы, дидактических концепций и современных цифровых решений было выявлено, что интеграция мультимедийных ресурсов в лекции значительно повышает уровень вовлечённости обучающихся, стимулирует когнитивную активность и формирует устойчивые навыки проблемного мышления. Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью апробации методики в учебной среде. Это предполагает проведение экспериментальных исследований, направленных на оценку влияния мультимедийного компонента на глубину понимания, уровень сформированности проблемного мышления и мотивационную составляющую образовательного процесса. Также требуется дальнейшее развитие типологии мультимедийных проблемных задач и создание методических рекомендаций по их интеграции в учебные курсы различных направлений.

Библиографический список

1. Агапова И.Ю. Методические подходы к применению мультимедийных технологий в образовательной среде вуза. *Образование и саморазвитие*. 2017; № 3 (53): 28–34.
2. Базаров Д.Ш. Теоретические основы формирования проблемных ситуаций в образовательном процессе. *Вестник ЗабГУ.* 2019; № 2 (139): 45–50.
3. Егорова С.В. Мультимедийный комплекс как средство активизации познавательной деятельности студентов. *Вестник Орловского государственного университета.* Серия: Новые гуманитарные исследования. 2020; № 4 (88): 101–105.
4. Каримова Э.С. Проблемное обучение в условиях цифровизации образования: теория и практика. *Казанский педагогический журнал.* 2021; № 6 (152): 56–61.
5. Шевченко Л.В. Интеграция мультимедийных средств в лекционную форму обучения: педагогический потенциал. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 1 (50): 72–76.

References

1. Agapova I.Yu. Metodicheskie podhody k primeneniyu mul'timedijnyh tehnologij v obrazovatel'noj srede vuza. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2017; № 3 (53): 28-34.
2. Bazarov D.Sh. Teoreticheskie osnovy formirovaniya problemnyh situacij v obrazovatel'nom processe. *Vestnik ZabGU.* 2019; № 2 (139): 45-50.
3. Egorova S.V. Mul'timedijnyj kompleks kak sredstvo aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2020; № 4 (88): 101-105.
4. Karimova `E.S. Problemnoe obuchenie v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: teoriya i praktika. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 6 (152): 56-61.
5. Shevchenko L.V. Integraciya mul'timedijnyh sredstv v lekcionnuyu formu obucheniya: pedagogicheskij potencial. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 1 (50): 72-76.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-271-273

Visitaeva I.Z., *senior teacher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: irsana.visitayeva@mail.ru*

EXPERIENCE OF ORGANIZING ENVIRONMENTAL VOLUNTEERING IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The goal set by the given article author is to consider the current opportunities for organizing environmental volunteerism based on the experience of some higher education organisations, working in Russia. This goal is achieved by solving three research tasks. First, the content of the "environmental volunteerism" concept is specified. Further, the universal environmental competencies that must necessarily be formed by a student of a modern university were studied. The third task is to provide student environmental volunteerism implemented in the educational space of the universities currently operating in the Russian Federation examples. The author applies such research methods as the study of scientific and methodological literature devoted to the organizing educational work and/ or volunteerism in a modern university's problems, as well as her own experience in the professional and pedagogical activities implementation analysis. The article concludes that the study of the experience of organizing environmental volunteering can significantly expand the areas of volunteering in the country's universities and apply the implemented approaches in various regions, taking into account their specifics and current environmental problems.

Key words: **higher education, educational work, environmental education, volunteering, environmental volunteering**

И.З. Виситаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: irsana.visitayeva@mail.ru*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЁРСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Цель, которую перед собой поставил автор данной статьи, состоит в рассмотрении существующих сегодня возможностей для организации экологического волонтёрства с опорой на опыт ряда российских вузов. Достижение этой цели осуществлялось путём решения трёх исследовательских задач. Во-первых, было конкретизировано содержание понятия «экологическое волонтёрство». Далее исследовались те универсальные экологические компетенции, которые с необходимостью должны быть сформированы у студента современного вуза. Третья задача заключалась в приведении примеров организации студенческого экологического волонтёрства, реализуемой в образовательном пространстве организаций ВО, действующих в настоящее время на территории Российской Федерации. Во время решения этих задач автором применялись такие методы исследования, как изучение научной и методической литературы, посвящённой проблемам организации воспитательной работы и/или волонтёрства в условиях современного вуза, а также анализ собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: **высшее образование, воспитательная работа, экологическое воспитание, волонтёрская деятельность, экологическое волонтёрство**

Сегодня приобретают всё большие масштабы проблемы, связанные с негативным воздействием человечества на окружающую среду. На протяжении последних полутора веков уровень его научно-технического развития стал настолько высок, что впервые за всю историю предоставил людям возможность оказывать мощное влияние на существующие экосистемы. При этом, как справедливо отмечает Е.А. Першонкова [1], у большинства членов современного общества по сей день сохраняется потребительское отношение к природе, чем усугубляется негативное воздействие техногенных авторов. Отечественные авторы С.Г. Косенко и Т.А. Корниенко [2] говорят о том, что достижение нулевых значений влияния производственной и иных сфер на окружающую среду невозможно. Следовательно, полагают данные исследователи, ключевую роль в деле сохранения природы играет экологическое воспитание, позволяющее минимизировать негативное действие человеческого фактора [2]. По этой причине реализация соответствующей деятельности представляется многим педагогам (Ю.А. Паршакова [3], И.З. Виситаева [4], Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова, Н.В. Хватыш [5]) необходимой не только в дошкольном образовательном учреждении и на протяжении всего периода освоения школьных программ, но и в условиях высшего и послевузовского образования. Таким образом, экологическое воспитание представляет собой систематический процесс, который должен продолжаться на протяжении всей жизни индивида. При этом исследователи и практики (С.Г. Косенко, Т.А. Корниенко [2], Ю.А. Паршакова [3], И.З. Виситаева [4]) отмечают, что на ступени вуза, подобно большинству других составляющих воспитания и обучения, успешная реализация данного процесса подразумевает отход от традиционной знаниевой парадигмы. Применительно к становлению экологических компетенций это означает необходимость не только формирования системы представлений о правилах поведения в природной среде, но и развития у студентов характеристик, носящих универсальный характер. Его успешное завершение, по мнению Е.А. Першонковой [1], позволит обеспечить бережное отношение выпускника вуза к окружающему миру при реализации различных форм и видов активности.

Соответственно, особую актуальность приобретают поиски путей организации работы, направленной на формирование универсальных экологических компетенций студентов современного российского вуза. Текущая стадия разработки данной проблематики (С.Г. Косенко, Т.А. Корниенко [2], Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова, Н.В. Хватыш [5]) позволяет говорить об определённой эффективности в этом плане волонтёрской деятельности. В то же время рядом организаций, реализующих на территории Российской Федерации деятельность в соответствии с программами высшего образования, накоплен определённый опыт организации активности юных экологических волонтёров.

Таким образом, цель статьи – рассмотреть существующие сегодня возможности для организации экологического волонтёрства на примере деятельности отечественных вузов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом: конкретизировать содержание понятия «экологическое волонтёрство»; исследовать те универсальные экологические компетенции, которые должны быть сформированы у студента современного вуза; привести примеры организации студенческого экологического волонтёрства, реализуемой в образовательном пространстве организаций ВО, действующих на территории РФ.

По ходу решения этих исследовательских задач автором применялись следующие методы исследования: изучение научной и методической литературы, посвящённой проблемам организации воспитательной работы и/или волонтёрской деятельности в современных условиях; анализ собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации содержания понятия «экологическое волонтёрство» применительно к организации деятельности студентов современного российского вуза.

Теоретическая значимость сводится к исследованию универсальных экологических компетенций, которые в текущих условиях необходимо у них сформировать.

Практическая – к анализу соответствующего опыта организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации.

Согласно современным представлениям, отражённым на страницах специальной литературы (Е.А. Першонкова [1], И.З. Виситаева [4], Ю.А. Паршакова [3]), термины «волонтёрство», «добровольчество», «волонтёрская деятельность», «добровольческая деятельность» обозначают добровольную активность граждан. В большинстве случаев такая активность характеризуется направленностью на помощь другим гражданам, государственным, общественным и иным структурам, выражающейся в оказании услуг, выполнении работ, реализации иных мер поддержки. Труд волонтёров может оплачиваться, возможно также предоставление им места для временного проживания, вещевого, продуктового и иного довольствия. Но при этом получение каких-либо материальных благ ведущим мотивом их деятельности не является.

Применительно к студентам современного вуза вовлечение в волонтёрскую деятельность, помимо прямого назначения – оказания помощи, преследует ещё одну цель – формирование у них системы профессиональных, а в особенности универсальных, надпредметных компетенций. Данная цель может быть достигнута за счёт того, что сферу ответственности добровольцев образуют самые разные виды активности. Следовательно, участвуя в их реализации, студент, во-первых, получает необходимые знания, умения и навыки, а во-вторых, учится использовать на практике те, которые были у него сформированы в ходе аудиторной и внеаудиторной работы, лучше осознаёт связь между образовательным процессом и реальной практикой социально значимой деятельности.

Частным случаем добровольческой деятельности является экологическое волонтёрство. На основе анализа трудов учёных и педагогов-практиков (С.Г. Косенко, Т.А. Корниенко [2], Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова, Н.В. Хватыш [5]) данную категорию мы можем интерпретировать как добровольное участие представителей студенческой молодёжи в различных формах активности, объединяющим признаком для которых является направленность на решение экологических проблем.

Ведущей целью реализации данного вида волонтёрской деятельности является развитие у обучающихся универсальных экологических компетенций. Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова, Н.В. Хватыш [5] определяют данный термин как

Таблица 1

Универсальные экологические компетенции выпускника современного вуза, формируемые в процессе волонтёрской деятельности

Компетенции		
Знания	Умения	Навыки
Основных экологических проблем, характерных для текущего этапа развития человеческого общества	Объективно оценивать результаты и последствия собственной деятельности с точки зрения биосферной совместимости	Реализации природосообразных деятельности и поведения
Причин экологического кризиса на локальном, региональном, национальном и мировом уровнях	Минимизировать вред, наносимый природе при реализации различных форм активности	Общения с природой
Природных пределов, ограничивающих и/или обуславливающих специфику дальнейшего научно-технического, экономического и социокультурного развития	Эмоционально воспринимать угрозу разрушения природной среды, проявлять осознанное стремление к её охране и защите	Эффективных и экологически безопасных действий в условиях различных естественных ландшафтов
	Реализовывать различные виды деятельности в сфере экологии и природопользования	

совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации деятельности в рамках экологического императива, разрешения конфликтных экологических ситуаций. Таким образом, по мнению данных авторов, достаточный уровень развития такого рода компетенций обеспечит ценностное отношение выпускников организаций ВО к окружающему миру и, следовательно, осознанное и экологически обоснованное использование ресурсов окружающего мира [5]. Приведём примеры универсальных экологических компетенций, которые должны быть сформированы у будущих высококвалифицированных специалистов при широком использовании средств добровольческой деятельности (табл. 1).

Как уже говорилось ранее, отечественными вузами в части реализации такой деятельности накоплен определённый опыт. Он, в свою очередь может быть широко использован другими организациями ВО при формировании у обучающихся компетенций, приведённых в табл. 1. Следовательно, необходимым представляется изучение такого опыта.

Например, в образовательном пространстве Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) проводится множество мероприятий, посвящённых экологическому просвещению и воспитанию [1]. Так, студенты данного вуза активно вовлекаются в добровольческую деятельность по соответствующему направлению. Менеджментом такой работы занимается работающий с 2023 г. Центр геоэкологического проектирования, подчиняющийся непосредственно кафедре биолого-географического образования и здоровьесберегающих дисциплин.

При этом студенты рассматриваемой ОО могут проявить себя в качестве волонтёров, действуя в рамках разнообразных мероприятий, посвящённых экологическому воспитанию и просвещению. Так, они ежегодно участвуют в городских субботниках и акции «День древонасаждения» [1]. Фиксируются и факты их активных действий в рамках разовых мероприятий, значимых с экологической точки зрения (табл. 2).

Таблица 2

Примеры экологических акций, в которых приняли участие студенты-волонтёры Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)

Акция	Дата проведения
«ЭКОлето»	20 июля 2023 г.
Городская экологическая акция на территории района Богудонии г. Таганрога, проводившаяся в рамках проекта «Волонтёры гостеприимства»	Сентябрь 2023 г.
Всероссийский Эко-Марафон «Сдай макулатуру − спаси дерево»	
Экологическая акция «В единстве наша сила» в дубовой роще с. Отрадное	2 ноября 2023 г.

На базе филиала ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Армавире, начиная с 2011 г., функционирует комплексный центр социального обслуживания подростков и молодёжи. Одно из направлений его деятельности – объединение усилий юных волонтёров [2]. В частности, они представляют и участвуют в реализации различных проектов, направленных на защиту окружающей среды [2].

В Поволжском государственном университете сервиса (г. Тольятти) создано волонтёрское объединение, подчиняющееся, в свою очередь, кафедре социальных технологий [3]. Это объединение осуществляет деятельность по трём направлениям (рис. 1).

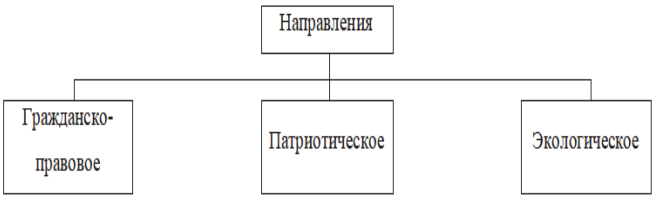


Рис. 1. Направления деятельности волонтёрского объединения Поволжского государственного университета

В рамках реализации экологического направления практикуются, например, участие студентов-волонтёров в подготовке и проведении акций, пропагандирующих здоровый и экологически безопасный образ жизни, а также участие в экологических субботниках [3].

Таким образом, экологическое волонтёрство студентов современного российского вуза представляет собой частный случай их добровольческой деятельности. В современной педагогике его трактуют как участие представителей учащейся молодёжи в различных формах активности, объединяющим признаком для которых является направленность на решение экологических проблем. При этом мотив получения различных материальных благ может присутствовать, но ведущим не является.

Ведущая цель его реализации со студентами современного вуза – развитие у них универсальных экологических компетенций. Они, в свою очередь представляют собой систему знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации деятельности в рамках экологического императива, разрешения конфликтных экологических ситуаций.

Современными российскими вузами накоплен опыт организации такой деятельности. Например, в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) проводится множество мероприятий, посвящённых экологическому просвещению и воспитанию. Ответственными за руководство ей являются сотрудники работающего с 2023 г. Центра геоэкологического проектирования, подчиняющегося кафедре биолого-географического образования и здоровьесберегающих дисциплин. В Поволжском государственном университете сервиса (г. Тольятти) создано волонтёрское объединение, подчиняющееся, в свою очередь, кафедре социальных технологий, занимающейся, в том числе, вопросами экологического волонтёрства. Изучение опыта организации экологического волонтёрства может существенно расширить направления волонтёрской деятельности в вузах страны и применить реализованные подходы в различных регионах с учётом их специфики и актуальных экологических проблем.

Библиографический список

1. Першонкова Е.А. Работа таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) по экологическому воспитанию. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.* 2024; № 2: 119–125.
2. Косенко С.Г., Корниенко Т.А. Вклад волонтёрских организаций в развитие муниципального образования (на примере МО г. Армавир). *Концепт.* 2015; № 14: 21–25.
3. Паршакова Ю.А. Специфика организации волонтёрских движений. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2015; № 2 (11): 67–71.
4. Виситаева И.З. Реализация волонтёрских практик в современном образовательном пространстве высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 118–120.
5. Клеймёнова Т.Н., Соколова Т.А., Хватыш Н.В. Роль волонтёрского движения в формировании ценностного отношения к природе в высшем учебном заведении. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-2: 141–144.

References

1. Pershonkova E.A. Rabota taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova (filiala) RG`EU (RINH) po `ekologicheskomu vospitaniyu. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova.* 2024; № 2: 119-125.
2. Kosenko S.G., Kornienko T.A. Vklad volonterskih organizacij v razvitie municipal'nogo obrazovaniya (na primere MO g. Armavir). *Koncept.* 2015; № 14: 21-25.
3. Parshakova Yu.A. Specifika organizacii volonterskih dvizhenij. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2015; № 2 (11): 67-71.
4. Visitaeva I.Z. Realizaciya volonterskih praktik v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 118-120.
5. Klejmenova T.N., Sokolova T.A., Hvatysh N.V. Rol' volonterskogo dvizheniya v formirovanii cennostnogo otnosheniya k prirode v vysshem uchebnom zavedenii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-2: 141-144.

Статья поступила в редакцию 08.05.25

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-273-276

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

COMPUTER SUPPORT FOR INNOVATIVE MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The paper is a theoretical study that explores conceptual foundations and practical significance of computer support in the innovative management of the educational process in higher education institutions. The researcher analyzes modern approaches to the digital transformation of educational management, focusing on the integration of information technologies into administrative and pedagogical activities. Drawing on works by M. L. Ilyina, N. V. Glazunova and T. V. Shapiro, the research outlines

key elements of a theoretical model for applying digital tools in academic process regulation. The study identifies major challenges in implementing such technologies and suggests a framework for their effective use based on management innovation theory. The paper concludes that computer-supported innovation management contributes to increasing institutional adaptability, educational quality, and strategic development in the context of ongoing digitalization. The presented model may serve as a methodological foundation for further research and institutional practice improvement.

Key words: **innovative management, computer support, higher education, educational process, digitalization, educational technologies, process optimization**

***Е.В. Вовк**, канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье представлено теоретическое исследование концептуальных основ и практической значимости компьютерной поддержки инновационного менеджмента учебного процесса в высшем учебном заведении. Проведен анализ современных подходов к цифровой трансформации управления образованием с акцентом на интеграцию информационных технологий в административную и педагогическую деятельность. В статье обозначены ключевые элементы теоретической модели использования цифровых инструментов в регулировании учебной деятельности. Определены основные проблемы внедрения таких технологий и предложены направления эффективного применения на основе теории инновационного управления. Делается вывод, что компьютерная поддержка способствует повышению адаптивности учебных заведений, качества образования и стратегического развития в условиях цифровизации. Представленная модель может служить методологической основой для дальнейших исследований и совершенствования управленческой практики.

Ключевые слова: **инновационный менеджмент, компьютерная поддержка, высшее образование, учебный процесс, цифровизация, образовательные технологии, оптимизация процессов**

Актуальность темы исследования обусловлена стремительным развитием цифровых технологий и необходимостью их интеграции в систему управления образовательным процессом высшего учебного заведения. В условиях цифровизации образования усиливается потребность в инновационных управленческих подходах, основанных на использовании компьютерной поддержки, которая позволяет обеспечить более высокую степень адаптивности, оперативности и эффективности в принятии решений на всех уровнях образовательной организации. Цифровые инструменты становятся неотъемлемой частью академической среды и формируют новую архитектуру управления учебным процессом [1–8].

Проблематика данной области заключается в отсутствии целостной теоретической модели, объясняющей, каким образом компьютерные технологии могут быть встроены в инновационный менеджмент учебного процесса. Несмотря на многочисленные исследования в области цифровой трансформации образования, подходы к внедрению компьютерной поддержки в управленческую деятельность вузов носят фрагментарный характер и требуют более глубокого концептуального осмысления. Как подчеркивает И.А. Балашов, в большинстве вузов ИКТ используются преимущественно в операционном контексте и слабо задействованы в стратегическом управлении [1]. Подобную точку зрения разделяет и Т.В. Шапиро, утверждающая, что даже при наличии технических ресурсов и цифровой инфраструктуры недостаток методологических оснований сдерживает потенциал компьютерной поддержки в управлении образовательными процессами [6].

Общий обзор современного состояния показывает, что внедрение цифровых решений в сферу управления учебной деятельностью высших учебных заведений происходит стихийно и не всегда соответствует задачам стратегического развития. Отмечается нехватка теоретических разработок, обосновывающих модели цифрового управления, интегрированного в инновационный менеджмент образования. Н.В. Глазунова в своих исследованиях подчеркивает, что необходим переход от технологии как вспомогательного инструмента к технологии как элементу организационной модели вуза [2].

Цель настоящей статьи – теоретическое обоснование применения компьютерной поддержки в инновационном менеджменте учебного процесса вуза. Задачи исследования включают: 1. Анализ существующих научных подходов к компьютерной поддержке и инновационному менеджменту в образовании. 2. Обобщение теоретических моделей цифрового управления учебным процессом. 3. Представление собственной концептуальной модели, отражающей интеграцию компьютерных решений в систему образовательного менеджмента.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной теоретической модели цифровой поддержки инновационного управления учебным процессом в вузе. В отличие от существующих фрагментарных подходов, данная модель объединяет ключевые аспекты цифровизации управления, ориентируясь на системное, стратегическое и ценностно-ориентированное развитие высшего образования.

Теоретическая значимость работы выражается в концептуализации роли цифровых технологий в управлении образовательными учреждениями и в расширении методологической базы для дальнейших исследований в области образовательного менеджмента. Представленные в статье выводы могут быть основой для создания образовательных программ по подготовке управленцев нового типа, способных эффективно использовать компьютерные инструменты в управленческой практике.

Практическая значимость статьи заключается в возможности применения представленной модели в реальных условиях вузовской среды. Руководители образовательных учреждений, а также специалисты в области цифровой трансформации образования могут использовать предложенные принципы и структурные элементы модели для повышения качества управления, оптимизации процессов, повышения удовлетворенности студентов и преподавателей.

Методологическую основу исследования составляют принципы системного и деятельностного подходов, а также методы сравнительно-аналитического и концептуального моделирования.

Современные научные исследования в области управления образовательными учреждениями в условиях цифровизации фиксируют растущую роль компьютерной поддержки в формировании инновационного менеджмента. Теоретические основания для анализа данной проблемы формируются на пересечении таких направлений, как теория управления образованием, цифровая педагогика, организационное проектирование и информационные технологии.

Одним из ключевых подходов к исследованию цифровизации управления образованием является концепция интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в управленческие процессы, рассматриваемая как фактор повышения эффективности и устойчивости образовательных систем. По мнению Н.В. Глазуновой, информационные технологии должны рассматриваться не как вспомогательный компонент, а как структурный элемент управленческой модели, трансформирующий как внутренние процессы, так и внешние коммуникации вуза [2]. Автор подчеркивает, что управление с использованием ИКТ становится не только технически возможным, но и методологически оправданным при условии системного подхода.

В работах М.Л. Ильина подробно рассматриваются вопросы инновационного менеджмента образовательных учреждений, где цифровые технологии представлены как драйвер организационных изменений. Исследователь утверждает, что внедрение компьютерной поддержки должно сопровождаться пересмотром управленческих ролей, моделей взаимодействия и критериев эффективности [3]. Он выделяет такие принципы, как гибкость, открытость и динамичность как основу для цифрово-ориентированной управленческой культуры.

Дополнительную ценность представляет позиция И.А. Балашова, согласно которой применение компьютерных систем в управлении учебным процессом требует переосмысления самой структуры управленческих решений, перехода от линейной и иерархической логики к сетевым, децентрализованным моделям [1]. Он также указывает на необходимость подготовки нового типа управленческих кадров, способных сочетать стратегическое мышление с технологической компетентностью.

Т.В. Шапиро, исследуя специфику информационных систем в высшей школе, предлагает модель управления учебной деятельностью на базе цифровых аналитических платформ, ориентированных на сбор, обработку и интерпретацию данных в реальном времени [6]. По её мнению, это открывает возможность к внедрению так называемого адаптивного управления, при котором стратегии корректируются на основании цифровой обратной связи.

В рамках исследования Е.В. Козловой акцент делается на концепции «цифровой трансформации образования» как системного и непрерывного процесса. Она утверждает, что любые цифровые инновации в управлении учебным процессом должны быть связаны с педагогическими целями, обеспечивать прозрачность и подотчетность действий всех участников образовательного процесса [4].

Также стоит отметить вклад С.С. Якубовича, который рассматривает инновационные методики управления в контексте организационного развития, подчеркивая значение устойчивости и самообучения систем. Он говорит о необходимости создания таких моделей менеджмента, которые опираются на цифровые технологии не только как на инструмент, но и как на среду для принятия решений [7].

Таким образом, теоретические основания применения компьютерной поддержки в управлении образовательным процессом опираются на три взаимосвязанных подхода:

– технологический (внедрение ИКТ как инструмента управления);

– организационно-структурный (модернизация управленческих моделей и процессов);

– педагогико-управленческий (связь инновационного менеджмента с целями и ценностями образования).

Обобщение существующих исследований позволяет заключить, что эффективное внедрение компьютерной поддержки требует не только технической модернизации, но и глубокого изменения управленческой парадигмы в высшем образовании.

На основе анализа существующих научных подходов и обобщения теоретических данных предложена авторская концептуальная модель интеграции компьютерной поддержки в систему инновационного менеджмента учебного процесса в высшем учебном заведении. Данная модель направлена на повышение эффективности управления за счет цифровизации ключевых управленческих функций: планирования, мониторинга, анализа, коррекции и прогнозирования образовательной деятельности.

Предлагаемая модель состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

1. Цифровая аналитика – использование информационных систем для сбора и интерпретации учебных данных: посещаемость, успеваемость, нагрузка преподавателей, вовлеченность студентов. По мнению Т.В. Шапиро, цифровые данные должны выступать основой адаптивного управления, обеспечивая своевременную реакцию на изменения в образовательной среде [6].

2. Информационно-управленческие платформы – цифровые среды, объединяющие административные и учебные процессы. Н.В. Глазунова отмечает важность таких платформ, как «ядра цифровой трансформации управления», подчеркивая их роль в автоматизации рутинных процедур и координации взаимодействия между подразделениями вуза [2].

3. Цифровая коммуникация и обратная связь – постоянный диалог между участниками образовательного процесса через электронные формы опросов, рефлексивные отчеты, чаты, платформы оценки качества обучения. Как отмечает И.А. Балашов, именно цифровая обратная связь позволяет актуализировать потребности студентов и учитывать их в управленческих решениях [1].

4. Адаптивное стратегическое планирование – управление на основе сценарного моделирования с применением цифровых инструментов прогнозирования. В исследованиях М.Л. Ильина подчеркивается, что инновационное управление невозможно без пересмотра самой логики стратегических решений с акцентом на гибкость и обновляемость целей [3].

5. Методическое и организационное сопровождение – постоянное обновление регламентов, квалификация персонала, внедрение цифровой культуры в управленческую среду. По словам С.С. Якубовича, устойчивость цифровых инноваций зависит от способности организации к самообучению и адаптации [7].

Модель основана на следующих принципах:

– **прозрачность** – открытый доступ к данным для всех участников управления;

– **гибкость** – возможность оперативно вносить изменения в планы и процессы;

– **целеполагание** – ориентация на конкретные результаты обучения;

– **участие** – вовлеченность преподавателей и студентов в управленческие решения;

– **цифровая устойчивость** – способность системы функционировать в изменяющейся технологической среде.

Теоретическая модель строится на пересечении системного подхода (представление учебного процесса как целостной управляемой системы), деятельностного подхода (акцент на активную роль субъектов управления) и принципов организационного проектирования в цифровой среде.

Рассмотрим гипотетический пример применения модели. В рамках внедрения новой образовательной программы вуз использует цифровую платформу управления, где автоматически формируются расписания, распределяются ресурсы и отслеживаются образовательные результаты. Руководитель программы получает еженедельные цифровые отчеты об успеваемости и вовлеченности студентов, что позволяет оперативно вносить изменения в методику преподавания. Студенты, в свою очередь, через цифровые каналы обратной связи высказывают предложения по улучшению качества преподавания. Благодаря аналитике выявляются модули, вызывающие наибольшие затруднения, и пересматриваются подходы к их преподаванию.

Таким образом, модель обеспечивает непрерывный цифровой цикл: **данные → анализ → управленческое решение → корректировка процесса → новые данные**. Это создает основу для адаптивного, научно обоснованного и технологически поддержанного управления.

Анализ теоретических оснований компьютерной поддержки инновационного менеджмента в высших учебных заведениях позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, подчеркивающих как значимость внедрения цифровых технологий, так и необходимость переосмысления существующих управленческих практик.

Во-первых, компьютерная поддержка управления учебным процессом является не вспомогательным, а стратегически важным компонентом образовательной среды. Информационные системы и аналитические платформы при условии их грамотной интеграции способствуют систематизации, прозрачности и оперативности управленческих решений. Как отмечает Т.В. Шапиро, именно цифровая аналитика позволяет образовательным учреждениям переходить к модели адаптивного управления, базирующегося на реальных данных и обратной связи [6].

Во-вторых, цифровизация управленческих процессов требует не только технических решений, но и трансформации управленческой культуры. По мнению И.А. Балашова, ключевым фактором успеха является наличие подготовленных управленцев, способных мыслить в категориях сетевого, нелинейного взаимодействия, а не традиционной вертикальной иерархии [1].

В-третьих, внедрение компьютерной поддержки должно быть органически связано с целями образовательного процесса. Автоматизация без учета педагогических задач может привести к формализации и отчуждению управления от сути образовательной деятельности. Как подчеркивает Е.В. Козлова, приоритетом цифрового менеджмента должно оставаться качество образования, а не технологическая модернизация как самоцель [4].

В-четвертых, модель инновационного управления, опирающаяся на цифровые технологии, позволяет реализовать принципы гибкости, адаптивности и открытости. Это особенно актуально в условиях быстро меняющейся образовательной среды и требований со стороны государства, рынка труда и самих студентов.

Результаты теоретического исследования открывают широкий спектр направлений для внедрения и дальнейшего развития.

В условиях стремительного технологического прогресса и цифровой трансформации образования рекомендуется:

– адаптировать теоретическую модель под конкретные управленческие контексты различных образовательных учреждений;

– разработать на ее основе прикладные методики внедрения цифровых инструментов управления;

– включить содержание модели в программы повышения квалификации управленческого состава вузов;

– продолжить исследование в направлении оценки эффективности цифровых управленческих решений с опорой на эмпирические данные.

Кроме того, перспективным представляется изучение взаимодействия компьютерной поддержки с такими факторами, как организационная культура вуза, цифровая грамотность персонала и уровень институциональной зрелости управления. Эти параметры могут существенно повлиять на успешность реализации модели в практике высшего образования. Таким образом, предложенный теоретический подход формирует основу для дальнейших теоретико-методологических и прикладных разработок в области инновационного управления высшей школой.

Библиографический список

1. Балашов И.А. *Компьютерные технологии в управлении образовательными учреждениями*. Москва: РГГУ, 2019.
2. Глазунова Н.В. *Теоретические аспекты внедрения информационных технологий в образовательный процесс*. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2018.
3. Ильин М.Л. *Инновационные технологии в менеджменте образовательных учреждений*. Екатеринбург: Уральский университет, 2020.
4. Козлова Е.В. *Цифровая трансформация образования: теория и практика*. Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2021.
5. Чистяков В.В. *Менеджмент образовательных учреждений: теоретические и практические аспекты*. Казань: Казанский университет, 2017.
6. Шапиро Т.В. *Информационные технологии в управлении учебным процессом высшего образования*. Москва: Высшая школа экономики, 2022.
7. Якубович С.С. *Инновационные методики и менеджмент в образовании: подходы и перспективы*. Минск: Белорусский университет, 2019.
8. Сивкова Т.П. *Компьютерная поддержка образовательного процесса в условиях цифровизации*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2020.

References

1. Balashov I.A. *Komp'yuternye tehnologii v upravlenii obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami*. Moskva: RGGU, 2019.
2. Glazunova N.V. *Teoreticheskie aspekty vnedreniya informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nyj process*. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2018.
3. Il'in M.L. *Innovacionnye tehnologii v menedzhmente obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Ekaterinburg: Ural'skij universitet, 2020.
4. Kozlova E.V. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Piter, 2021.

5. Chistyakov V.V. *Menedzhment obrazovatel'nyh uchrezhdenij: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*. Kazan': Kazanskij universitet, 2017.
6. Shapiro T.V. *Informacionnye tehnologii v upravlenii uchebnym processom vysshego obrazovaniya.* Moskva: Vysshaya shkola `ekonomiki, 2022.
7. Yakubovich S.S. *Innovacionnye metodiki i menedzhment v obrazovanii: podhody i perspektivy.* Minsk: Belorusskij universitet, 2019.
8. Sivkova T.P. *Komp'yuternaya podderzhka obrazovatel'nogo processa v usloviyah cifrovizacii*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2020.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-276-278

Gorbunova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. The article discusses the innovative development of pedagogical education in the context of the introduction of information and communication technologies (ICT). The aim of the research is to analyze the impact of ICT on the development of pedagogical processes and educational models. The article explores contemporary theoretical approaches and methodological developments in the integration of ICT into pedagogical practice. Advantages and challenges of using digital technologies in the educational process are identified, and recommendations for optimizing these processes in educational institutions are proposed. Based on the analysis of existing studies and theoretical models, the author concludes on the importance of an innovative approach to pedagogy and educational policy. The novelty of the research lies in a comprehensive approach to evaluating the implementation of ICT in pedagogical education and the development of new theoretical concepts. The practical significance of the work lies in the potential application of the proposed approaches to enhance the quality of education.

Key words: **innovative technologies, pedagogical education, information technologies, digitalization, educational models**

Н.В. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается инновационное развитие педагогического образования в контексте внедрения информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Цель исследования заключается в анализе влияния ИКТ на развитие педагогических процессов и образовательных моделей. Рассматриваются современные теоретические подходы и методологические разработки в области интеграции ИКТ в педагогическую практику. В статье выявлены проблемы и преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе, а также предложены рекомендации для оптимизации этих процессов в учебных заведениях. На основе анализа существующих исследований и теоретических моделей автор делает выводы о важности инновационного подхода в педагогике и образовательной политике. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к оценке внедрения ИКТ в педагогическое образование и в выработке новых теоретических концепций. Практическая значимость работы заключается в возможном применении предложенных подходов для повышения качества образования.

Ключевые слова: **инновационные технологии, педагогическое образование, информационные технологии, цифровизация, образовательные модели**

Современное педагогическое образование неизбежно связано с внедрением информационно-компьютерных технологий (ИКТ), которые становятся не только вспомогательными средствами, но и основой новых подходов в обучении. Использование ИКТ позволяет значительно повысить эффективность образовательных процессов, создавая условия для более глубокого вовлечения студентов в учебный процесс и формирования у них ключевых компетенций, необходимых в условиях цифровой трансформации общества [1–8]. Внедрение этих технологий не только влияет на методику преподавания, но и требует изменений в образовательной философии и стратегии. Актуальность данной темы определяется не только растущими требованиями к образованию, но и вызовами, которые ставит перед педагогической практикой массовое использование цифровых технологий. Как отмечает Рахманова О.А., интеграция ИКТ в образовательный процесс требует разработки новых педагогических моделей и переосмысления традиционных подходов к обучению, что открывает возможности для создания гибких образовательных траекторий, ориентированных на индивидуальные потребности обучающихся [5]. В то же время, несмотря на положительные аспекты использования ИКТ, существует ряд проблем, связанных с недостаточной подготовленностью педагогов, нехваткой инфраструктуры и, как следствие, недостаточной эффективностью внедрения технологий.

В работах Каменского В.Г. подчеркивается, что успешная интеграция ИКТ в педагогическое образование зависит от того, насколько глубоко педагогический коллектив осознает необходимость изменений в своей профессиональной деятельности и готов к освоению новых цифровых инструментов. Однако, как отмечает Беляев М.С., многие образовательные учреждения по-прежнему сталкиваются с проблемами адаптации существующих учебных планов и программ к возможностям цифровых технологий, что приводит к фрагментарному и неполноценному применению ИКТ в обучении [2]. Важно отметить, что в теоретических исследованиях значительно меньше внимания уделяется формированию педагогической модели, которая учитывала бы специфику цифровых образовательных технологий и обеспечивала их интеграцию в традиционные методики.

Целью настоящего исследования является анализ влияния информационно-компьютерных технологий на развитие педагогического образования, а также выявление ключевых теоретических моделей и практических подходов к их внедрению. Задачами работы являются следующие: обзор современных теоретических подходов к использованию ИКТ в педагогике, анализ существующих проблем и предложений по интеграции технологий в образовательный процесс, а также разработка рекомендаций по улучшению использования ИКТ в педагогическом образовании.

Научная новизна данного исследования заключается в системном подходе к анализу внедрения ИКТ в педагогическое образование, который включает не только технологические, но и педагогические, методические и организационные аспекты. В отличие от многих работ, которые фокусируются исключительно на технической стороне вопроса, данное исследование подчеркивает важность пересмотра образовательных моделей и методов обучения в контексте цифровизации. Это позволяет предложить более широкий взгляд на проблему и наметить пути ее решения.

Теоретическая значимость работы заключается в углубленном анализе существующих подходов и моделей внедрения ИКТ в образование и в разработке теоретической модели, которая объединяет различные аспекты, включая подготовку преподавателей, организационную инфраструктуру и технологическое оснащение. Эта модель может стать основой для дальнейших исследований в области педагогического образования и инновационных образовательных практик.

Практическая значимость исследования заключается в его применимости для образовательных учреждений, администраторов и педагогов, которым необходимо внедрять ИКТ в образовательную практику. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации преподавателей, создании цифровых платформ для обучения, а также при формировании образовательных стандартов, направленных на развитие цифровых навыков у студентов.

Методология исследования основывается на теоретическом анализе существующих научных публикаций и материалов, посвященных внедрению ИКТ в образование.

В последние годы в области педагогики и инновационного образования заметно возрос интерес к внедрению информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. Современные исследования в данной области сосредоточены на разнообразных аспектах использования ИКТ, таких как влияние на педагогические подходы, развитие цифровых навыков у студентов и вероятность создания новых образовательных моделей. Важным является также анализ возможностей и проблем, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при интеграции цифровых технологий. Согласно исследованиям Шмидта А.Б., внедрение ИКТ в образовательный процесс влияет не только на обучаемых, но и на преподавателей. Шмидт подчеркивает, что цифровизация требует от педагогов не только знания технологий, но и способности интегрировать их в образовательный процесс таким образом, чтобы они стали инструментом для развития критического мышления и креативности у студентов. В своих работах автор выделяет несколько ключевых направлений, где ИКТ могут быть

максимально эффективными: использование онлайн-платформ для реализации смешанного обучения, создание виртуальных классов и интеграция обучающих программ с возможностью адаптации к индивидуальным особенностям студентов. Основной вывод, который делает Шмидт, заключается в том, что успешная реализация ИКТ в педагогическом процессе возможна только при комплексном подходе, который включает техническую подготовленность, методическую поддержку и изменение философии образования [7].

Рахманова О.А. акцентирует внимание на том, что инновационные подходы в педагогическом образовании должны учитывать не только потребности обучающихся, но и требования рынка труда, где цифровые навыки становятся важнейшей составляющей профессиональной подготовки. В ее исследованиях рассматриваются различные формы использования ИКТ в обучении: от дистанционного обучения до внедрения гибридных образовательных моделей, которые сочетают в себе как традиционные, так и цифровые методы. Рахманова утверждает, что для эффективного использования ИКТ необходимо не только улучшать инфраструктуру образовательных учреждений, но и создавать новые образовательные стандарты, которые будут ориентированы на использование технологий как основной рабочей среды [5].

В работах Федоровой Н.М. особое внимание уделяется разработке концептуальных подходов к внедрению ИКТ в учебные планы. Федорова отмечает, что, несмотря на широкое распространение технологий, они часто не интегрируются в образовательный процесс должным образом. Одной из основных проблем является отсутствие согласованности между новыми образовательными стандартами и возможностями, которые открывают ИКТ. В своих выводах Федорова называет одной из важнейших задач педагога не просто использование технологий, а создание учебных материалов, которые соответствовали бы цифровым возможностям и эффективно использовали весь потенциал современных технологий [6].

Процесс внедрения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в педагогическое образование требует разработки теоретических моделей, которые бы эффективно объясняли его динамику и учитывали специфические особенности образовательных процессов. Теоретическая модель внедрения ИКТ в педагогическое образование должна быть многокомпонентной и охватывать как технологические, так и педагогические аспекты, что обеспечит гармоничную интеграцию цифровых технологий в образовательную практику. В основе предлагаемой теоретической модели лежит принцип синергии, который предполагает сочетание различных компонентов образовательного процесса, таких как преподавание, учебные материалы, цифровые инструменты и обучение педагогов. Важно, чтобы каждый из этих компонентов не только поддерживал использование ИКТ, но и усиливал его. Это синергетическое взаимодействие позволяет достичь более высокого уровня вовлеченности студентов.

Первая составляющая модели – цифровая инфраструктура, которая включает в себя технические средства, платформы и инструменты для обучения. Каменский В.Г. подчеркивает, что наличие надежной и современно оснащенной инфраструктуры является основой успешного внедрения ИКТ в образовательный процесс, однако важным аспектом является не только наличие техники, но и способность педагогов эффективно использовать эти средства в обучении [3]. В современных условиях цифровая инфраструктура должна быть гибкой, легко адаптируемой под изменения в технологиях и образовательных потребностях. Важно также учитывать проблему неравномерного распределения технологических ресурсов между регионами и образовательными учреждениями, что требует особого подхода в организации и реализации цифровых образовательных программ.

Второй компонент модели – это педагогическая компетентность преподавателей. Федорова Н.М. акцентирует внимание на том, что успешное внедрение ИКТ невозможно без достаточной подготовки педагогов к использованию новых технологий. Она утверждает, что подготовка педагогов должна быть направлена не только на освоение цифровых инструментов, но и на разработку новых методов преподавания, которые бы эффективно использовали возможности технологий. Важным аспектом является формирование у педагогов критического мышления, способности адаптировать образовательные материалы под потребности студентов с учетом их индивидуальных особенностей [6]. Это приводит к необходимости разработки программ повышения квалификации для преподавателей.

Третьим компонентом является образовательная среда, которая включает как традиционные методы обучения, так и инновационные цифровые практики. Шмидт А.Б. утверждает, что в процессе внедрения ИКТ необходимо учитывать необходимость создания гибридных образовательных моделей, которые могут сочетать онлайн- и офлайн-форматы обучения. Такие модели позволяют не только расширить доступ к образовательным материалам, но и учитывать индивидуальные темпы обучения студентов.

Следующий компонент теоретической модели – интеграция ИКТ в учебный процесс. Это ключевая часть модели, так как сама суть инновации заключается в том, чтобы технологии стали не просто дополнением, а неотъемлемой частью образовательного процесса.

Одним из наиболее важных элементов в модели является постоянная оценка и обратная связь. Оценка эффективности использования ИКТ в педагогическом процессе должна быть системной и включать как количественные, так и качественные показатели. Для успешного применения теоретической модели необходимо учитывать и существующие проблемы, которые могут возникнуть при внедрении ИКТ в образовательные учреждения. Одной из таких проблем является неготовность образовательных учреждений и преподавателей к серьезным изменениям в педагогической практике.

Предложенная теоретическая модель внедрения ИКТ в педагогическое образование включает несколько ключевых компонентов, которые должны взаимодействовать друг с другом для создания эффективного образовательного процесса. Адаптация этой модели к современным реалиям требует комплексного подхода, который включает техническую подготовленность, педагогическую компетентность и организационные изменения в образовательных учреждениях. Важно также учитывать потребности студентов, которые должны быть в центре образовательной среды и обеспечивать их доступ к инновационным методам обучения через современные технологии. На основе проведенного теоретического анализа существующих исследований и моделей внедрения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в педагогическое образование, а также с учетом текущего состояния образовательной системы можно констатировать нижеследующее.

Во-первых, необходимо признать, что ИКТ являются не просто технологическим дополнением к образовательному процессу, но и мощным инструментом для трансформации самой образовательной практики. Внедрение цифровых технологий в педагогическое образование не может ограничиваться только созданием новых инструментов для обучения. Ключевым моментом является пересмотр традиционных образовательных моделей и методов, чтобы технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса, а не просто вспомогательным элементом. Это подтверждается выводами Шмидта А.Б., который указывает на необходимость перехода от традиционных форм обучения к гибридным моделям, сочетающим как офлайн-, так и онлайн-компоненты [7]. Важно не просто внедрить технологии, но и изменить подход к обучению, обеспечивая персонализированные траектории развития студентов.

Во-вторых, наибольшую эффективность ИКТ показывают в том случае, если преподаватели обладают необходимой цифровой компетентностью. Это означает, что внедрение технологий должно сопровождаться программами повышения квалификации и обучением педагогов, направленными не только на освоение новых инструментов, но и на разработку новых педагогических методов, адаптированных под цифровую среду. Педагоги должны научиться интегрировать ИКТ в процесс обучения, а не просто использовать их как дополнительные инструменты.

Подводя итоги, можно утверждать, что внедрение ИКТ в педагогическое образование требует комплексного подхода, включающего подготовку педагогов, развитие цифровой инфраструктуры и создание гибких образовательных моделей. Несмотря на значительные достижения в области цифровизации образования, остаются серьезные вызовы, которые необходимо преодолевать для обеспечения равного доступа и качества образования для всех студентов. Таким образом, успешная интеграция ИКТ требует не только технической модернизации, но и изменений в образовательной философии, методиках преподавания и подготовке преподавателей.

Анализ существующих исследований и теоретических моделей внедрения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в педагогическое образование позволил выделить несколько ключевых выводов, которые подчеркивают актуальность и необходимость дальнейшего развития этого направления.

Во-первых, ИКТ не должны восприниматься исключительно как инструмент технической модернизации образовательного процесса. Они являются мощным двигателем трансформации педагогических подходов, что требует пересмотра традиционных образовательных моделей. Интеграция ИКТ в учебный процесс способствует созданию более гибких и адаптированных образовательных траекторий, которые соответствуют современным требованиям и ожиданиям студентов.

Во-вторых, успешное внедрение ИКТ зависит от подготовки педагогов. Для того чтобы технологии действительно приносили пользу, важно обучать преподавателей не только техническим аспектам работы с цифровыми инструментами, но и методикам их эффективного применения в образовательном процессе. Недостаточная подготовленность педагогов может существенно ограничить возможности ИКТ в образовании.

В-третьих, создание эффективной цифровой инфраструктуры в образовательных учреждениях является ключевым условием для успешной реализации инновационных образовательных моделей. Без должного обеспечения учебных заведений необходимыми техническими средствами и образовательными платформами внедрение ИКТ будет неполным и ограниченным.

Дальнейшие исследования в области внедрения ИКТ в педагогическое образование должны сосредоточиться на разработке и апробации гибридных моделей обучения, которые интегрируют традиционные и цифровые методы. Особое внимание следует уделить исследованию специфики использования различных технологий в разных дисциплинах и уровнях образования, а также анализу эффективности таких подходов с точки зрения учебных результатов и удовлетворенности студентов. Интеграция ИКТ в педагогическое образование требует комплексного подхода, включающего педагогическую подготовку, развитие цифровых навыков и улучшение инфраструктуры. Важно, чтобы этот процесс не ограничивался техническим оснащением, а становился частью более широкого перехода к инновационным образовательным практикам.

Библиографический список

1. Батиевский Ю.В. *Информационные технологии в обучении: новейшие подходы и инновационные решения*. Москва: Научный мир, 2018.
2. Беляев М.С. Педагогическое образование в условиях цифровой трансформации. Вестник современного образования. 2019; № 2 (34): 88–92.
3. Каменский В.Г. *Теория и практика инновационных технологий в педагогическом процессе*. Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 2017.
4. Петрова Е.И. Интеграция информационных технологий в педагогическое образование: подходы и проблемы. *Образование и наука*. 2020; № 5 (83): 45–51.
5. Рахманова О.А. *Инновации в педагогике: цифровизация образования и новые педагогические модели*. Казань: Академия, 2021.
6. Федорова Н.М. *Современные технологии в обучении: теоретические и практические аспекты*. Москва: Просвещение, 2018.
7. Шмидт А.Б. Роль информационно-компьютерных технологий в развитии педагогического образования. *Проблемы современного образования*. 2017; № 1 (12): 72–78.
8. Яковлева В.М. *Технологии электронного обучения в педагогической практике*. Москва: Высшая школа, 2016.

References

1. Batievskij Yu.V. *Informacionnye tehnologii v obuchenii: novejshie podhody i innovacionnye resheniya*. Moskva: Nauchnyj mir, 2018.
2. Belyaev M.S. Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah cifrovoj transformacii. Vestnik sovremennogo obrazovaniya. 2019; № 2 (34): 88-92.
3. Kamenskij V.G. *Teoriya i praktika innovacionnyh tehnologij v pedagogicheskom processe*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RHGA, 2017.
4. Petrova E.I. Integraciya informacionnyh tehnologij v pedagogicheskoe obrazovanie: podhody i problemy. *Obrazovanie i nauka*. 2020; № 5 (83): 45-51.
5. Rahmanova O.A. *Innovacii v pedagogike: cifrovizaciya obrazovaniya i novye pedagogicheskie modeli*. Kazan': Akademiya, 2021.
6. Fedorova N.M. *Sovremennye tehnologii v obuchenii: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*. Moskva: Prosveschenie, 2018.
7. Shmidt A.B. Rol' informacionno-komp'yuternyh tehnologij v razvitii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2017; № 1 (12): 72-78.
8. Yakovleva V.M. *Tehnologii `elektronnogo obucheniya v pedagogicheskoj praktike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2016.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-278-281

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Kayvanov V.A.*, senior teacher, Department of Sociology and Social Innovations, Higher School of Creative Industries, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

MENTORING AS A FORM OF SUPPORTING THE ACTIVITIES OF CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS. The article discusses concepts of "children's public associations" and "mentoring" as forms of support children's their activities. The essence of the concept of "mentoring" and its genesis are considered. Mentoring is characterized as a two-way pedagogical process of mentor/teacher interaction with students, the positive pedagogical impact of this process is shown. The main personal characteristics of a modern mentor are highlighted. The types of mentoring, its functions and roles performed in working with minors are described. A mentor's functions are considered, and the demand for supervision by teachers in organizing activities of public associations in schools is emphasized. The work characterizes features of organization and activities of children's public associations. Using the example of children's public association – the diplomatic club "Patriot" (MOE Secondary School No. 1, Stavropol), the mentor's work is analyzed. The authors conclude that there is a demand in pedagogy for the development of the basics of mentoring in the organization of various forms of work with children and adolescents within the framework of public movements, associations, organizations and children's self-government.

Key words: **students, general education institutions, kindergartens**

Е.И. Зритнева*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
В.А. Кайванов*, ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются понятия «детские общественные объединения» и «наставничество» как форма поддержки их деятельности. Рассматривается сущность понятия «наставничество», представлен его генезис. Наставничество характеризуется как двусторонний педагогический процесс взаимодействия наставника/учителя с учащимися, показано положительное педагогическое воздействие этого процесса. Выделены главные личностные особенности современного наставника. Описаны виды наставничества, его функции и выполняемые роли в работе с несовершеннолетними. Рассмотрены функции наставника, подчеркивается востребованность кураторства со стороны педагогов при организации деятельности общественных объединений в школе. Охарактеризованы особенности организации и деятельности детских общественных объединений. На примере детского общественного объединения – дипломатического клуба «Патриот» (МОУ СОШ № 1, г. Ставрополь) – проанализирована работа наставника.

Ключевые слова: **учащиеся, учреждения общего образования, детские общественные объединения, дипломатический клуб, социальная компетентность, наставник**

Актуальность данного исследования объясняется тем, что в современных условиях воспитательная работа, формирование социального опыта и развитие социальной компетентности учащихся в учреждениях общего образования осуществляются посредством вовлечения их в деятельность детских общественных объединений (далее – ДОО), что закреплено Законом «О государственной поддержке детских, молодежных общественных объединений» [1]. При добровольности участия несовершеннолетних в объединении и его самоорганизации основой успешности социализации и воспитания учащихся в ДОО является педагогическая роль наставника по сопровождению личностного становления участников объединения в социально значимой деятельности, оказанию им поддержки в этом процессе.

В последние годы в России более чем в 5 раз увеличилось число детских общественных объединений, деятельность которых выступает объектом многих научных работ (А.В. Волохов, А. Газенко, Р.А. Литвак, Т.Г. Пташко, Е.Н. Сухоленцева и др.). В исследованиях на практике организации деятельности ДОО показываются пути и механизмы воспитания и социализации личности, овладение навыками командной работы, приобщение к социальным ролям и пр. Особое внимание сосредоточено на актуализации педагогической поддержки деятельности детских объединений в школе в виде наставничества. Несмотря на то, что институт наставничества в настоящее время плотно встроен в систему образования (К.С. Лагода, Е.Н. Мясищева, В.В. Никитина, Е.В. Чуприкова, Ж.М. Яхтанигова и др.), остается нерешенным ряд педагогических вопросов, связанных с деятельностью наставника в детских общественных объединениях, действующих в образовательном пространстве школы, чем и определяется актуальность представленного исследования.

Цель статьи – выявить специфику наставничества как формы поддержки деятельности детских общественных объединений в учреждениях общего образования.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи: 1) рассмотреть сущность и генезис понятия «наставничество»; 2) охарактеризовать наставничество как двусторонний педагогический процесс взаимодействия наставника/учителя с учащимися, приводящий к положительному педагогическому воздействию; 3) выделить роли и личностные особенности современного наставника; 4) на примере детского объединения – дипломатического клуба «Патриот» (МОУ СОШ № 1, г. Ставрополь) – показать работу наставника.

Научная новизна статьи определяется прежде всего постановкой проблемы изучения наставнической деятельности в детских общественных объединениях современной школы, определении ее практико-ориентированного организационного характера на примере деятельности конкретного детского общественного объединения социогуманитарной и профессиональной направленности.

Теоретическая значимость заключается в научной рефлексии понятия «наставничество», расширении понятийного аппарата общей педагогики в вопросах воспитания и социализации подрастающего поколения, обосновании наставничества как личностной характеристики педагога школы, описании функционала наставника детского общественного объединения.

Практическая значимость: обобщение опыта наставничества в организации и деятельности конкретного детского общественного объединения.

Методы исследования: анализ научной литературы, анализ документов, включенное наблюдение, обобщение опыта деятельности детского объединения.

Наставничество как научное понятие широко представлено на страницах научной печати: в монографиях, диссертациях, сборниках конференций, журналах. Среди исследователей наставничества, получивших достаточное признание в педагогической среде, следует назвать работы С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, Ю.В. Кричевского, Л.Н. Лесохиной, В.Г. Сухобской и др.

До того, как начали разрабатываться научные основы наставничества (начиная с XVII в.), на практике эта форма поддержки молодежи существовала с древних времен. Наставники из числа опытных пожилых людей учили («наставляли») молодое поколение правилам жизни, нормам, соблюдению ритуалов и пр. В тот период и значительно позднее наставник являлся своеобразным советчиком, что облегчало подрастающему поколению вхождение во взрослый мир.

Сократ, Платон, апостол Павел пытались осмыслить функции наставника, представить образ человека, который мог бы им быть для многих молодых людей.

С педагогических позиций проблему наставничества в обществе поставил Я.А. Коменский, который писал о влиянии учителя-наставника на развитие у детей гуманности, нравственности, уважительности, чувства меры, доброты, справедливости, ответственности и пр. Педагог видел личный пример каждого наставника основным воспитательным приемом, что предъявляло серьезные требования к его личности [2].

В XVIII веке А.А. Барсов, И.И. Бецкой, В.Н. Татищев и др. также концентрировались на личностных особенностях наставников как примере для воспитанников и видели в роли наставников только профессиональных педагогов, прошедших специальную подготовку, подчеркивая, что от правильного выбора наставников и воспитателей для школы зависит судьба учебно-воспитательных заведений и их воспитанников. Отмечалось, что в основе воспитательных воздействий должно быть изучение характера воспитанников, их наклонностей и личностных черт.

В XIX веке, в период стремительного роста числа образовательных учреждений, ряд известных деятелей (Н.Н. Булич, Н.А. Корф, Н.И. Лобачевский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) также не оставляли без внимания наставническую деятельность учителя, говорили о необходимости его профессиональной компетентности, обязательности подготовки к профессиональной деятельности, требованиях к культуре поведения, нравственном отношении к делу, к людям и пр. Педагогическая деятельность учителя соотносилась с наставничеством.

Во второй половине XIX века на страницах популярных, особо читаемых просвещенной общественностью журналов («Воспитание», «Гимназия», «Педагогический сборник», «Русский педагогический вестник», «Образование» и др.), отражался перечень требований к учителям-наставникам: четкая планомерная организация учебно-воспитательного процесса, его технологизация и содержательное наполнение; разнообразие используемых методов обучения/воспитания; установление правильных «воспитывающих примером» взаимоотношений «учитель – ученик» и др. Таким образом, наставничество в школе было неотделимо от педагогических функций учителя-предметника. Было неразрывное понимание: учитель, значит – наставник для детей и подростков.

С 1871 года в России официально был утвержден институт классных наставников, в обязанности которых входили организация учебной деятельности в гимназиях/училищах (обеспечение дисциплины, совещания для учителей, документация и пр.) и наблюдение за развитием и воспитание учащихся. В этот период помощь учителям-наставникам оказывали через методические объединения, педагогические общества, педагогические журналы и пр. [2].

В начале XX века особое внимание начали уделять профессиональному уровню молодых педагогов, необходимости передачи опыта от старших коллег. Был осуществлен переход от учителя-наставника к наставнику-коллеге, т. е. наставничество стало рассматриваться как педагогическая, методическая и психологическая поддержка молодых специалистов более опытными педагогами, обобщение имеющегося педагогического опыта (П.П. Блонский, А.Н. Волковский, Л.С. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.).

В 50–60 гг., а затем в 70–80 годы XX века усилился интерес к наставничеству, которое перешло в производственную плоскость для подготовки рабочей смены из молодежи. Воспитательная функция становится ведущей в наставнической деятельности. В этот же период обращается внимание на передачу социального опыта посредством наставничества. Была предпринята попытка составить социологический портрет наставника (И.А. Громов, Н.Р. Ерошина, А.С. Лобанов, Е.М. Павлютенкова, В.В. Пермяков), а также рассмотреть психологическую составляющую наставничества как процесса (С.Я. Батышев, Г.В. Гасилов, И.С. Гичан, И.И. Малкин, Л.С. Кутузова, И.Г. Столяр и др.) [3].

На рубеже веков (XX–XXI) возродился интерес к наставничеству как поддержке молодых специалистов. И это характерно не только для России, но и для многих других стран мира (Гонконг, Китай, Швеция и др.), в которых выстроена система «наставник – молодой специалист». В настоящее время наставничество относится к числу педагогических технологий, в наибольшей степени способствующих развитию человека. А научный интерес повернулся к наставничеству в образовании.

В рамках данной статьи правомерно указать точку зрения А.А. Злобиной, которая выделяет главные личностные особенности современного наставника в условиях общего образования: референтность и безусловный авторитет у коллег и воспитанников; информированность в актуальных вопросах, компетентность в решении возникающих проблем [4].

В современной педагогической системе наставничество рассматривается как поддержка молодежи (учащихся, студентов, молодых специалистов) с целью раскрытия личностного потенциала, всестороннего развития, приобщения к социальным ролям, адаптации и интеграции в новые условия жизнедеятельности (например, участие в деятельности объединения, поступление в вуз, первые годы работы по специальности и др.) [5].

Мы рассматриваем наставничество как двусторонний педагогический процесс взаимодействия наставника/учителя с учащимися, носящий субъект-субъектный характер, приводящий к положительному педагогическому воздействию с целью воспитания и социализации воспитанников.

По формам наставничество бывает:

– прямое (непосредственный контакт наставник – воспитуемый в обстановке формальности/неформальности): очное и дистанционное (онлайн, включая Интернет, социальные сети и пр.);

– опосредованное (советы/рекомендации с минимумом личных контактов);

– индивидуальное (воспитание/курирование 1 ученика);

– коллективное (воспитание/курирование ученического коллектива, класса, детского объединения и пр.);

– открытое (двустороннее взаимодействие, с четко определенными и понятными для обеих сторон целями);

– скрытое (незаметное воздействие на воспитанника/ученика);

– комплексное (сочетание нескольких перечисленных выше особенностей).

Наставник в силу своего функционала выполняет несколько ролей: наблюдатель, консультант, психолог, эксперт, методист, организатор, фасилитатор (мотиватор), диагност, информатор, советчик. Достичь положительного эффекта наставнического взаимодействия и его успешности можно при соблюдении обоюдных условий: уважения, эмпатии, доверительности, искренности, взаимной заинтересованности.

Наставничество строится на принципах системности; объективности; личностно ориентированного и личностно-деятельностного подходов к воспитаннику.

Рассмотрим особенности наставничества на примере организации деятельности детских общественных организаций в учреждении общего образования.

Необходимо отметить, что роль детских общественных объединений в воспитании и социализации личности несовершеннолетних активно обсуждается в научной литературе (Алиева Л.В., Богданов А.Р., Кульпединова М.Е., Куртеева Л.Н., Мальцева Э.А., Хомутова К.В. и др.) [6; 7; 8].

Детские общественные объединения начали создаваться более ста лет назад, что соответствовало государственной политике России по включению подрастающего поколения в жизнь общества. Как отмечается в современных научных исследованиях (Акимова Т.Н., Сиволобова И.В., Солкин М.С., Хомутова К.В. и др.), ставились цели деятельности ДОО, не потерявшие актуальности до настоящего времени:

– воспитание социально значимых качеств несовершеннолетних (гражданственность, любовь к Отечеству, социальная активность и др.);

– подготовка к самостоятельной ответственной жизнедеятельности, формирование стремления к социальному равенству;

– обучение позитивному взаимодействию в коллективе;

– социализация личности, включение в социально значимые отношения, приобретение опыта взаимодействий в социальной среде [9; 10; 11].

В настоящее время активно развиваются следующие формы наставнической работы с несовершеннолетними:

– общественные движения (Движение первых; Центр детских инициатив и др.);

– общественные объединения (волонтерские отряды – «Молодежка»; «Орлята России»; «Юные инспектора дорожного движения»; «Юные дипломаты России»; «Юнармия» и др.);

– общественные организации (скаутские, пионерские, конфессиональные, профессиональные, творческие, пацифистские; летние деревни: «Дети как миротворцы», «Фонд Саманты Смит» и др.);

– ученическое самоуправление.

Для детских общественных объединений, действующих в современных условиях, характерны следующие особенности: добровольный характер участия; дополнительность воспитательных целей; мотивированное участие в коллективной деятельности; развитие контактов «участники объединения – куратор/

наставник». Подобные объединения создаются по высказанному желанию учащихся (чаще с подачи руководства школы/отдельных учителей) для создания условий проявления социальной активности учащимися вне образовательного процесса. В зависимости от направленности деятельности ДОО членство в нем предполагает возраст участников с 8 до 17 лет.

Анализ действующих детских общественных объединений г. Ставрополя, проведенный в 2023 году, показал, что в них участвуют около 40% всех учащихся города, и позволил выделить преобладающую направленность действующих объединений (приведено по убыванию): спортивно-физкультурные (18%); художественно-творческие (18%); профориентационные (16%); социально-гуманитарные (15%); естественно-научные (13%); биолого-экологические (12%); гражданско-патриотические (8%); добровольческие (5%); защиты прав человека (5%); культурно-этнические (4%) и др.

Рассмотрим деятельность наставника/куратора в детском общественном объединении как форму поддержки организованной деятельности учащихся на примере детского общественного дипломатического клуба «Патриот» МБОУ СОШ № 1 г. Ставрополя, созданного в 2016 году в рамках движения «Юные дипломаты России». На момент проведения исследования (2022–2024 гг.) членами клуба были учащиеся 8–11 классов – 58 человек. Наставниками дипломатического клуба являются два учителя-предметника школы (истории и английского языка). Данное общественное объединение относится к разряду социогуманитарных и профессионально ориентированных ДОО.

Под руководством наставников председателем и организационным комитетом разрабатывается Программа деятельности дипломатического клуба «Патриот» сроком на 3 года, обсуждается со всеми участниками объединения, поэтапно осуществляются ежегодные корректировки.

Способствуя организации деятельности клуба, наставники решают педагогические задачи: развивать социальную активную жизненную позицию участников и опыт коллективного взаимодействия; включить участников клуба в форумную деятельность для разработки и реализации социально ориентированных проектов; осуществлять профессиональную ориентацию и знакомить с профессией дипломатов и пр. Все эти задачи не выходят за рамки деятельности клуба, коллегиально очерченные участниками, и не снижают их самостоятельности, но обеспечивают педагогическую поддержку работы детского общественного объединения.

Для обеспечения образовательной функции ДОО наставники наладили контакт и обеспечили проведение еженедельных онлайн-лекций для участников клуба «Патриот» преподавателями МГИМО и Высшей школы экономики (г. Москва). Среди обсуждаемых тем следующие: «Дипломатия как профессия и ее перспективы»; «Роль дипломатии в международной жизни»; «Дипломатия в условиях глобального мира»; «Гендерные особенности дипломатии»; «Международные конфликты их разрешение и профилактика»; «Виртуальное пространство и искусство дипломатии» и др. Лекции проходят онлайн, и наставники могут стать слушателями, чтобы потом обсудить какие-либо вопросы в формальной/неформальной обстановке с членами клуба, устроить дискуссию, предложить свое видение проблемы.

Один раз в три месяца проводятся встречи наставников клуба и его членов, на которых обсуждается личный рейтинг участников в деятельности клуба, объявляются благодарности и вручаются грамоты отдельным членам клуба, вносятся предложения по предстоящей работе.

Наставники клуба совместно с его участниками организовывают 2–3 раза в год показательные игры и дискуссии для всех желающих принять участие из числа школьного коллектива: «Как выбрать гуманитарную профессию?» «Человек – Человеку друг/помощник или посторонний?»; «Толерантность – основа современного миропорядка?!» «Мир без войн – миф или реальность?» и др.

Большую работу проводят наставники, чтобы члены дипломатического клуба «Патриот» стали участниками общероссийских молодежных форумов: многие члены клуба «Патриот» участвовали во Всероссийском форуме «Россия – Африка – Восток» (с. Завидово Тверская область, 2022 г.); Международном форуме для учащейся молодежи «Дипломаты будущего» (Республика Узбекистан, г. Ташкент, 2023 г.); Всероссийском форуме «Дипломаты будущего» в г. Салехарде (март 2023 г.); в ежегодных форумах «Машук» (г. Пятигорск). На первом этапе перед форумом наставником проводится встреча с родителями, рассказывается о цели предстоящей поездки, задачах форума, требованиях. Выясняется, кто из членов клуба будет участником очередного форума. Далее с участниками определяется тема проекта для выступления на форуме. Наставники на всех этапах работы учащихся над проектом всегда готовы прийти на помощь. Далее наставники сопровождают группу членов клуба на форум, работают там совместно с ними.

Много помогают наставники и в издании онлайн-газеты «Дипломатический клуб «Патриот»», в которой участники клуба рассказывают о его работе, представляют индивидуальные отчеты о деятельности и проявленной активности в учебе и социальной среде.

Таким образом, представить деятельность детского общественного объединения – дипломатического клуба «Патриот» МБОУ СОШ № 1 г. Ставрополя – без наставнической деятельности невозможно, так как наставники выступают в роли организатора, наблюдателя, консультанта, эксперта, методиста, мотиватора, информатора, советчика и диагноста, т. е. осуществляют все формы содействия деятельности участников объединения при направляющей и поддерживающей роли педагога.

Наставничество как один из первых методов воспитания, практическая форма поддержки подрастающего поколения существовало с древних времен (Сократ, Платон и др.), однако только начиная с XVII в. педагоги начали разрабатывать его научные основы. В настоящее время наставничество рассматривается как отношения, в которых более компетентный в каком-то вопросе / определенной области человек, помогает другому человеку посредством обмена знаниями и опытом с целью его развития его потенциала (личностного, профессионального и др.). Иногда понятие «наставник» в наше время заменяют схожими – тьютор, ментор, куратор, коуч. Что касается наставничества в детских общественных объединениях школы, следует отметить правомерное использование понятий «наставник» и «куратор».

Как двусторонний педагогический процесс взаимодействия наставника/учителя с учащимися, наставничество приводит к положительному педагогическому воздействию, способствует формированию правильных представлений о мире и той сфере деятельности, в которой пытается реализоваться воспитуемый, показывает имеющиеся перспективы, воздействует на личность.

Наставник в силу своего функционала выполняет многообразие ролей (наблюдатель, консультант, психолог, эксперт, методист, организатор, фасилитатор (мотиватор), диагност, информатор, советчик), которые достигают положительного эффекта при наличии взаимоуважения с воспитанниками, системы знаний и умения их транслировать, эмпатии, доверительности, искренности, взаимной заинтересованности и др. Бесспорен необходимый авторитет наставника по всем вопросам в глазах учащихся/воспитанников.

Детские общественные объединения, создающиеся и действующие на базе общеобразовательных учреждений, требуют наставнических действий со стороны педагогического коллектива школы. Под руководством наставников разрабатывается Программа деятельности объединения; наставники решают педагогические задачи: развивать социальную активную жизненную позицию участников и опыт коллективного взаимодействия; включить участников объединения в форумную деятельность для разработки и реализации социально ориентированных проектов; осуществлять профессиональную ориентацию и пр.; обсуждают личный рейтинг участников в деятельности объединения, занимаются вопросами поощрения особо активных участников; организуют показательные игры и дискуссии для всех желающих принять участие из числа школьного коллектива и др.; участвуют в издании онлайн-газеты, т. е. осуществляют все формы содействия деятельности участников объединения при направляющей и поддерживающей роли педагога.

Перспектива данного исследования видится в изучении взаимодействия и взаимовлияния на уровне «наставник – участник детского объединения».

Библиографический список

1. *О государственной поддержке детских, молодежных общественных объединений*. Закон РФ от 28.06. 1995 г. № 98-ФЗ. Available at: https://base.garant.ru/103544/?sclid=mbk466qif8712769371
2. Наставничество. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
3. Смольникова Н.С. *Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 1984.
4. Злобина А.А. *Традиции наставничества в истории отечественного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
5. Игнатьева Е.В., Базарова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? *Вестник Минского университета*. 2018; № 6.
6. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума. *Педагогика*. 2000; № 7: 48–52.
7. Волохов А.В. *Социализация ребенка в детских общественных объединениях (вопросы теории и методики):* монография. Ярославль: Издательство ЛГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004.
8. Куртеева Л.Н. Педагогический потенциал современных детских общественных объединений. *Педагогика*. 2010; № 1: 119–122.
9. Мальцева Э.А. *Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2006.
10. Сиволобова И.В. *Формирование у подростков ценностных ориентаций на человека в детских общественных объединениях*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
11. Солкин М.С. Деятельность детских общественных объединений как педагогическая проблема. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 2: 48–53. Available at: http://-e-koncept. ru/2017/570013.htm

References

1. *O gosudarstvennoj podderzhke detskih, molodezhnyh obschestvennyh ob`edinenij*. Zakon RF ot 28.06. 1995 g. № 98-FZ. Available at: https://base.garant.ru/103544/?ysclid=mbk466qif8712769371
2. Nastavnichestvo. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
3. Smol'nikova N.S. *Nastavnichestvo kak social'nyj institut kommunisticheskogo vospitaniya*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1984.
4. Zlobina A.A. *Tradicii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
5. Ignat'eva E.V., Bazarova N.D. Nastavnichestvo v sovremennoj shkole: mif ili real'nost'? *Vestnik Minskogo universiteta*. 2018; № 6.
6. Alieva L.V. Detskie obschestvennye ob`edineniya v vospitatel'nom prostranstve sociuma. *Pedagogika*. 2000; № 7: 48-52.
7. Volohov A.V. *Socializaciya rebenka v detskih obschestvennyh ob`edineniyah (voprosy teorii i metodiki):* monografiya. Yaroslavl': Izdatel'stvo LGPU im. K.D. Ushinskogo, 2004.
8. Kurteeva L.N. Pedagogicheskij potencial sovremennyh detskih obschestvennyh ob`edinenij. *Pedagogika*. 2010; № 1: 119-122.
9. Mal'ceva `E.A. *Detskaya obschestvennaya organizaciya kak prostranstvo social'nogo vospitaniya podrostkov*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
10. Sivolobova I.V. *Formirovanie u podrostkov cennostnyh orientacij na cheloveka v detskih obschestvennyh ob`edineniyah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
11. Solkin M.S. Deyatel'nost' detskih obschestvennyh ob`edinenij kak pedagogicheskaya problema. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 2: 48-53. Available at: http://-e-koncept. ru/2017/570013.htm

Статья поступила в редакцию 15.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-281-284

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sociology and Social Innovations, Higher School of Creative Industries, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: zritneva@mail.ru*
Malakhova Yu.A., *postgraduate, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: zritneva@mail.ru*

CROSS-FUNCTIONAL COMPETENCE AS A PERSONAL CHARACTERISTIC ENSURING SOCIAL SUCCESS. The article discusses concepts of "functional literacy", "functional competence", "functional competencies", "cross-functional competence". The demand for the formation of cross-functional competence as a personal characteristic that ensures the social success of a person is emphasized, and the lack of focus of the national pedagogy on this issue is noted. It is assirted that the achieved level of functional competence of a student shows its compliance with modern professional and social requirements. The key cross-functional competencies necessary for teamwork, presented in the UN Development Program, are reflected. The authors' definition of cross-functional competence of students is given, its structural composition (components), proposed methods of formation and diagnostics without reference to the profile of professional training are considered. It is noted that the features of a specific professional activity / area of professional training will be a guide for teachers in the formation of cross-functional competence of students.

Key words: **functional literacy, competence, functional competence, cross-functional competence, structure of cross-functional competence**

Е.И. Зритнева*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: zritneva@mail.ru*
Ю.А. Малахова*, аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: zritneva@mail.ru*

КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ СОЦИАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ

В статье рассматриваются понятия «функциональная грамотность», «функциональная компетентность», «функциональные компетенции», «кросс-функциональная компетентность». Подчеркивается востребованность формирования кросс-функциональной компетентности как личностной характеристики, обеспечивающей социальную успешность человека, обозначается отсутствие ориентированности отечественной педагогики на данную проблематику. Отмечается, что достигнутый уровень функциональной компетентности студента показывает соответствие его современным профессиональным и социальным требованиям. Отражены ключевые кросс-функциональные компетенции, необходимые для командной работы, представленные в Программе развития ООН. Дано авторское определение кросс-функциональной компетентности студентов, рассмотрен ее структурный состав (компоненты), предлагаемые методы формирования и диагностики без привязки к профилю профессиональной подготовки. Отмечено, что особенности конкретной профессиональной деятельности/направления профессиональной подготовки будут являться для преподавателей ориентиром при формировании кросс-функциональной компетентности студентов.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, компетентность, функциональная компетентность, кросс-функциональная компетентность, структура кросс-функциональной компетентности**

Актуальность данного исследования определяется тем, что в XXI веке социально-экономические особенности России (модернизация общества, включающая информатизацию общественной жизни, развитие науки и наукоемкого производства, изменение организационно-управленческих стратегий, активное внедрение предпринимательства, развитие общественной инициативы и волонтерства, создание кросс-функциональных команд и пр.) заставляют по-новому посмотреть на проблему функционирования личности, ее профессиональной реализации, ставят под сомнение узкоспециализированную направленность подготовки кадров в разных областях экономики, социальной сферы, предпринимательства, производства (Н.И. Гендина, Е.С. Мироненко, З.А. Саидов, Н.И. Соколова, С.А. Туменова, С.В. Фролко, П.И. Фролова, М.Х. Эндреева и др.).

В этой ситуации очевидно, что востребованной становится кросс-функциональная компетентность, позволяющая органично сочетать социальные, профессиональные, персональные, гражданские, организационно-управленческие и предпринимательские компетенции выполнять функции, находящиеся на стыке профессиональной деятельности, участвовать в деятельности кросс-функциональных команд (Е.И. Гордеева, Ж.В. Доможилкина, М.К. Марушина, А.М. Мирзоева, А.К. Кагазбаева, И.А. Короленко). При этом кросс-функциональность позволяет специалисту благодаря более широкому спектру знаний/умений/опыта оптимально выстраивать и корректировать в случае необходимости свою карьерную стратегию и профессиональную траекторию, решать профессиональные задачи, требующие полифункциональных умений. Вместе с тем возможности и механизмы формирования кросс-функциональной компетентности в образовательной среде вуза пока практически не изучены с педагогических позиций.

Обобщение сказанного позволяет сделать вывод об актуальности изучения темы исследования, заявленной в названии данной статьи.

Цель статьи – выявить структуру кросс-функциональной компетентности современного специалиста как личностной социально значимой характеристики.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования: 1) рассмотреть сущность и генезис понятия «функциональная грамотность; 2) охарактеризовать особенности и элементы функциональной грамотности в контексте профессионализма человека, результатов его профессиональной подготовки; 3) показать ключевые кросс-функциональные компетенции специалиста; 4) дать авторское определение кросс-функциональной компетентности и ее компоненты.

Методы исследования: анализ научной литературы, систематизация и обобщение научного материала по теме статьи.

Научная новизна статьи определяется, прежде всего, постановкой проблемы изучения кросс-функциональной компетентности как личностной характеристики, обеспечивающей социальную успешность, введением данного понятия в педагогический тезаурус специальности 5.8.7. Методология и технологии высшей школы, в частности в авторской трактовке понятия «кросс-функциональная компетентность», обосновании ее структурно-компонентного состава, актуализации необходимости формирования кросс-функциональной компетентности у студентов для успешного развития в профессиональной и социальной среде.

Теоретическая значимость заключается в научной рефлексии понятия «кросс-функциональная компетентность», обосновании его как личностной характеристики, обеспечивающей социальную успешность в современных социально-экономических и социально-культурных условиях.

Практическая значимость состоит в расширении понятийного аппарата профессионального образования, включении формирования кросс-функцио-

нальной компетентности студентов в систему педагогических условий профессионального развития/саморазвития в вузе.

Ключевым рассматриваемым понятием данной статьи является кросс-функциональная компетентность личности. Учитывая неразработанность научного поля формирования и востребованности данной личностной характеристики в социальной и профессиональной жизни современного человека, целесообразно обратиться к смежным понятиям, которые уже активно используются в педагогическом тезаурусе профессиональным сообществом. Это необходимо для обоснования авторской позиции.

В последние годы в отечественную педагогическую практику активно внедряется понятие «функциональная грамотность», получившее толкование еще в 1965 году в документах ЮНЕСКО. Опираясь на работы В.А. Ермоленко [1], проследим генезис данного понятия, сведя его к четырем этапам:

1) 60–70 гг. XX в. – функциональную грамотность связывают с процессом социальной адаптации человека, его способностью реализовывать умения/навыки, полученные благодаря освоению ведущей деятельности (непосредственное эмоциональное общение; предметно-манипулятивная деятельность; учебная деятельность; интимно-личностное общение; учебно-профессиональная деятельность) на разных этапах развития человека [2]. Овладение этими видами деятельностей считается наличием функциональной грамотности и рассматривается как основа успешного социального функционирования человека;

2) 70–80 гг. XX в. – признается взаимосвязь функциональной грамотности населения и социального развития государства, обозначены характеристики функционально грамотного человека (оперативно решает бытовые проблемы обеспечения жизнедеятельности, умеет решать учебные/профессиональные и жизненные задачи, адаптирован к социальной среде, выстраивает межпредметные связи, оценивает события/факты с позиции многомерности их решения; умеет/хочет получать/добывать новую информацию; соответствует профессиональным стандартам; прогнозирует дальнейшую стратегию своей жизнедеятельности;

3) 80–90 гг. XX в. – привязка функциональной грамотности к профессиональной деятельности человека, соотнесение ее с профессиональными требованиями и концепциями обучения;

4) с начала XXI века по настоящее время функциональная грамотность рассматривается в контексте цифровизации общественной жизни, осуществляется обоснование ее как одной из детерминант успешности жизнедеятельности человека (личной, социальной, профессиональной).

В настоящее время рассмотрение данного понятия осуществляется в научной литературе с философских, социологических, экономических, психологических и педагогических/андрагогических позиций, согласно которым функциональная грамотность показана как:

– способность, включающая готовность субъекта к взаимодействию с социальным окружением/средой на основе адаптации и интеграции, интериоризации норм общественной жизни, понимания основ безопасной жизнедеятельности, ориентированности в цифровой среде;

– необходимый уровень развития образованности, использование мыслительно-познавательных способностей для продуктивности осуществления жизнедеятельности;

– способность оптимально выполнять функции, свойственные той или иной деятельности человека (учебной, профессиональной, трудовой и пр.), успешно справляться с социальными ролями [3].

Важной особенностью функциональной грамотности является развитый уровень метакомпетенций (поиск нужной информации для пополнения знаний; самообучаемость/саморазвитие; планирование и рефлексия познавательной деятельности и др.).

Относительно функциональной грамотности в контексте профессионализма человека интересны работы П.И. Фроловой, которая рассматривает ее как один из результатов профессиональной подготовки, выделяя такие элементы, как учебно-познавательный; коммуникативный; социальный [4]. Указанные компоненты достаточно емко демонстрируют качества, которые необходимо развивать у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: способность использовать учебно-познавательную деятельность как платформу жизненного/профессионального развития; владеть основными приемами метапознания; уметь коммуницировать на любом уровне взаимодействия и интерпретировать его процесс и результат; ориентироваться и уметь взаимодействовать в цифровом пространстве; следовать правилам безопасной жизнедеятельности, включая этические нормы поведения и пр.

Понятие «функциональная грамотность» чаще используется применительно к учащимся общеобразовательных учреждений, получающих первоначальную подготовку к выполнению социальных ролей.

В образовательном процессе вузов рассматриваются педагогические условия формирования функциональной компетентности студентов, сущность которой определяется конкретным направлением подготовки, а вектор формирующей работы – профессиональный и социально значимый функционал специалиста с высшим образованием с присвоенной определенной квалификацией. Достигнутый уровень функциональной компетентности студентов показывает соответствие его современным профессиональным и социальным требованиям [5; 6; 7].

Согласно исследованиям А.К. Кагазбаевой, под функциональной компетентностью подразумевается личностная характеристика, наличие которой необходимо для успешности жизненного пути (личностного и профессионального). В соответствии с этим выделены структурные компоненты функциональной компетентности: мотивационный; когнитивный; деятельностный; рефлексивный. Названные компоненты являются традиционными для характеристики готовности к любой деятельности (учебной, профессиональной, производственной, трудовой, брачно-семейной и пр.), но по своему содержанию ориентированы на функционал конкретной профессии [8].

Следует отметить, что современные условия жизнедеятельности человека и его существование в профессиональном поле деятельности значительно усложнились и требуют не просто функциональной компетентности, а кросс-функциональной – наиболее упрощенно понимаемой как профессиональное взаимодействие на пересечении функций нескольких специалистов, выход за рамки собственной профессиональной деятельности. Кросс-функциональность в научных исследованиях последних лет чаще рассматривается в маркетинге, разработке продукта/предложения, сфере информационных технологий и пр. Особо востребовано умение работать в кросс-функциональных командах, когда несколько специалистов разных областей с разными умениями/навыками и опытом работы объединяются для решения общей задачи/проекта, что значительно оптимизирует процесс работы и повышает его эффективность [9].

В существующих трактовках кросс-функциональность представляется как:

– общая кросс-функциональность (соединение нескольких функций в одном целом);

– кросс-функциональная компетентность (владение субъектом компетенций различных профессиональных деятельностей);

– кросс-функциональная грамотность (способность конкретного специалиста успешно выполнять функции, выходящие за рамки его профессиональной компетентности);

– кросс-функциональное взаимодействие/кросс-функциональная команда (объединение усилий/взаимодополняемость специалистов различного профиля для решения единой проблемы) [6–9].

Основываясь на общих принципах, принятых в международных организациях, таких как Программа развития ООН (UNDP), можно выделить ключевые кросс-функциональные компетенции, которые обычно включаются в подобные рамочные документы, а также указать их показатели, ориентирующие на необходимые направления формирующей работы со студентами в вузе, соответствующие каждой компетенции (табл. 1).

Исходя из сказанного выше, предлагаем кросс-функциональную компетентность выпускника вуза рассматривать как динамичное целостное личностное образование, обеспечивающее социальную успешность на основе владения комплексом разноплановых компетенций, востребованных в условиях цифровизации общества, обладающих синергетическим эффектом и позволяющих решать профессиональные задачи с высоким уровнем эффективности.

В качестве общих составляющих компонентов кросс-функциональной компетентности студентов вуза как будущих специалистов-профессионалов целесообразно выделить мотивационный; когнитивный; коммуникативно-деятельностный; морально-этический; рефлексивный.

Таблица 1

Ключевые кросс-функциональные компетенции, необходимые для командной работы (представлены в Программе развития ООН)

Компетенции	Показатели
Стратегическое мышление и инновации	Способность разрабатывать и внедрять инновационные решения для достижения долгосрочных целей
Эффективное взаимодействие и коммуникация	Умение ясно и убедительно передавать информацию, а также активно слушать и учитывать мнения других
Работа в команде и сотрудничество	Готовность работать в мультидисциплинарных и мультикультурных командах, способствуя достижению общих целей
Гибкость и адаптивность	Способность эффективно работать в условиях неопределенности и быстро адаптироваться к изменениям
Ответственность и ориентация на результат	Стремление достигать высоких результатов, принимая на себя ответственность за выполнение задач
Цифровая грамотность и инновационные технологии	Умение использовать современные технологии для повышения эффективности работы
Межкультурная компетентность и инклюзивность	Понимание и уважение к культурному разнообразию, а также продвижение принципов инклюзивности

Таблица 2

Кросс-функциональная компетентность: структура, методы формирования и диагностики

Компоненты	**Методы формирования**	**Методы диагностики**
Мотивационный	Выполнение творческих/проектных заданий; методы самостоятельной работы	Собеседование; написание эссе; анкеты/опросники; методика «Незаконченные предложения»
Когнитивный	Анализ профессиональных ситуаций; связь учебного материала с практической жизнедеятельностью; интерактивные лекции	Ситуационные задачи; тестирование; самооценка; экспертная оценка
Коммуникативно-деятельностный	Формирование кросс-функциональных команд для разработки / выполнения проектов; комплексные курсовые/дипломные работы; разработка и защита проекта	Самооценка; экспертная оценка; тестирование; наблюдение
Морально-этический	Деловые игры; прием неразвернутых ситуаций	Включенное наблюдение; методика «Незаконченные предложения»; методика подбора словарной дефиниции
Рефлексивный	Составление портфолио; анализ профессиональных ситуаций; опора на жизненный/профессиональный опыт	Тестирование; самооценка; экспертная оценка

– мотивационный: понимание необходимости профессионального роста, развития кросс-функциональных компетенций, востребованных в современном цифровом обществе и профессиональном сообществе; установка на максимально полное приложение усилий при решении сложных профессиональных задач в командной работе; стремление к разработке и внедрению инновационных решений для достижения долгосрочных профессиональных целей и задач; желание достигать высоких результатов, принимая на себя ответственность за выполнение задач;

– когнитивный: выраженное дивергентное (творческое) мышление; многозадачность; способность генерировать множество вариантов решения профессиональной задачи; владение знаниями из смежных профессиональных областей; способность быстро восполнить имеющиеся дефициты знаний; инновационная активность; творческий подход к решению поставленных задач и т. п.;

– коммуникативно-деятельностный: ориентация на диалог и сотрудничество, способность к конструктивному профессиональному взаимодействию; умение ясно и убедительно передавать информацию, а также активно слушать и учитывать мнения других; готовность к командной деятельности и принятию на себя роли лидера в случае необходимости; понимание интересов всех сторон, вовлеченных в профессиональную ситуацию; готовность работать в мультидисциплинарных и мультикультурных командах, способствуя достижению общих целей; умение использовать современные технологии для повышения эффективности работы;

– морально-этический: понимание норм и регламентов профессионального общения; ориентация на соблюдение профессиональной этики; уважение к культурному разнообразию, а также продвижение принципов инклюзивности; принятие ответственности за результаты и последствия профессиональных действий;

– рефлексивный: ориентация на постоянный анализ хода и результатов осуществляемой деятельности; понимание собственных возможностей и недостатков в профессиональном плане; умение выделить объективные критерии для оценки собственной деятельности; готовность учитывать предшествующий опыт (даже негативный) при планировании дальнейшей деятельности; понимание границ самоэффективности.

Специфика конкретной профессиональной деятельности/направления профессиональной подготовки в вузе будет служить основой при формировании содержания программы кросс-функциональной компетентности студентов. Формирующая работа не должна носить характер интенсива, а осуществляться планомерно со 2 по 4–5 курсы (в зависимости от того, бакалавриат это или специалитет). Необходимый контекст должен встраиваться в систему аудиторных/внеаудиторных занятий и быть частью самостоятельной работы студентов.

На основании сказанного мы пришли к следующим выводам.

1. Понятие «функциональная грамотность», пройдя 4 этапа становления с 1960 года по настоящее время, входит в современный педагогический тезаурус как востребованная личностная характеристика, показатель развитого уровня метакомпетенций, позволяющая успешно и безопасно взаимодействовать в социальной среде, выполнять социальные функции и роли, свойственные разнообразным видам деятельности человека (учебной, профессиональной, трудовой, бытовой и пр.).

2. В контексте профессиональной деятельности человека функциональная грамотность синонимична функциональной компетентности и представляется как один из результатов профессиональной подготовки в рамках учебно-познавательного, коммуникативного и социального аспектов, дающий представление о возможностях функционирования в профессиональной среде в условиях цифрового пространства.

3. Кросс-функциональность, как научное понятие, пока еще недостаточно используется в педагогической практике, чаще связывается с вопросами управления и работы в команде. Среди кросс-функциональных компетенций выделяют стратегическое мышление; эффективное межкультурное взаимодействие; умение работать в команде, в том числе используя цифровые и инновационные технологии; адаптивность; ответственность с ориентацией на результат деятельности.

4. Кросс-функциональную компетентность выпускника вуза рассматривать как динамичное целостное личностное образование, обеспечивающее социальную успешность на основе владения комплексом разноплановых компетенций, востребованных в условиях цифровизации общества, обладающих синергетическим эффектом и позволяющих решать профессиональные задачи с высоким уровнем эффективности, состоящее из мотивационного; когнитивного; коммуникативно-деятельностного; морально-этического; рефлексивного компонентов.

Все сказанное выше подтверждает мысль о востребованности в педагогике разработки теоретико-методологических оснований формирования кросс-функциональной компетентности студентов для повышения их успешности в профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда, что обеспечивает социальную успешность личности и повышает эффективность деятельности современной системы высшего образования.

Перспектива данного исследования видится во введении кросс-функциональной компетентности в поле научных исследований по педагогике и разработке проблемы ее формирования у студентов различных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Ермоленко В.А. *Методологические основания прогнозирования развития образовательных программ: модели и инструментарий*: монография. Москва: Институт теории и истории педагогики РАО, 2008.
2. Берестов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятия и принцип. *Культурно-историческая психология*. 2005; № 2.
3. Дроботенко Ю.Б. *Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза*: монография. Омск: Литера, 2015.
4. Фролова П.И. *Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин*: монография. Омск: Сибади, 2012.
5. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании. *Высшее образование в России*. 2016; № 11 (206): 47–54.
6. Имашева А.Н., Имашев А.М. О понятии функциональная компетентность в процессе личностно профессионального развития будущего учителя физической культуры. *Электронный журнал Камской государственной академии физической культуры, спорта и туризма*. 2007; № 8 (3/208).
7. Короленко И.А. *Формирование функциональной компетенции бакалавров лингвистики в процессе обучения в университете*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Калининград, 2023.
8. Кагазбаева А.К. Функциональная компетентность педагога в условиях перехода к обновленному содержанию образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; № 10, Часть 1: 12–16.

9. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.

References

1. Ermolenko V.A. *Metodologicheskie osnovaniya prognozirovaniya razvitiya obrazovatel'nyh programm: modeli i instrumentarij*: monografiya. Moskva: Institut teorii i istorii pedagogiki RAO, 2008.
2. Berestov N.N. Veduschaya deyatel'nost' v psihologii razvitiya: ponyatiya i princip. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2005; № 2.
3. Drobotenko Yu.B. *Izmeneniya v professional'noj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza*: monografiya. Omsk: Litera, 2015.
4. Frolova P.I. *Formirovanie funkcional'noj gramotnosti kak osnova razvitiya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti studentov tehnicheskogo vuza v processe izucheniya gumanitarnyh disciplin*: monografiya. Omsk: Sibadi, 2012.
5. Korchagin E.A., Safin R.S. Kompetentnostnyj podhod i tradicionnoe predstavlenie o vysshem obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 11 (206): 47-54.
6. Imasheva A.N., Imashev A.M. O ponyatii funkcional'naya kompetentnost' v processe lichnostno professional'nogo razvitiya buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury. *`Elektronnyj zhurnal Kamskoj gosudarstvennoj akademii fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma*. 2007; № 8 (3/208).
7. Korolenko I.A. *Formirovanie funkcional'noj kompetencii bakalavrov lingvistiki v processe obucheniya v universitete*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2023.
8. Kagazbaeva A.K. Funkcional'naya kompetentnost' pedagoga v usloviyah perehoda k obnovlennomu soderzhaniyu obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 10, Chast' 1: 12-16.
9. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 12.05.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-284-286

Karaev Ch.A., *postgraduate, Department of Pedagogical Education of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 99karaev@mail.ru*
Zembatova L.T.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN STUDENTS IN MODERN SCHOOL. The article reveals a problem of development of cognitive independence of high school students through modern information technologies. The key factors that influence the development of this ability are revealed: from the personal qualities of schoolchildren to teaching methods and the general organization of the educational process. The contents of the concept "cognitive independence of high school students," its structural components are revealed and a brief description of the methods, means and forms contributing to the development of this quality in high school students is presented. The researchers conclude that for effective development of cognitive independence in high school students, it is necessary to take into account three main factors: psychological characteristics, social context and didactic principles; the type of thinking of students (reproductive or productive) is largely determined by the content and form of the proposed tasks; joint activity in groups demonstrates higher effectiveness compared to individual work.

Key words: **general education school, high school students, cognitive independence, components of cognitive independence**

Ч.А. Караев, *аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: 99karaev@mail.ru*
Л.Т. Зембатова*, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждается проблема развития познавательной самостоятельности старшеклассников. Раскрываются ключевые факторы, которые влияют на развитие этой способности – от личных качеств школьников до методов преподавания и общей организации учебного процесса. Рассматриваются различные подходы к определению сущности и содержания понятия «познавательная самостоятельность старшеклассников», его структурные компоненты, представлена краткая характеристика методов, средств и форм, способствующих развитию данного качества у старшеклассников. В статье делается вывод о том, что для эффективного развития познавательной самостоятельности у старшеклассников необходимо учитывать три основных фактора: психологические особенности, социальный контекст и дидактические принципы; тип мышления учащихся (репродуктивный или продуктивный) во многом определяется содержанием и формой предлагаемых заданий; совместная деятельность в группах демонстрирует более высокую результативность по сравнению с индивидуальной работой.

Ключевые слова: **общеобразовательная школа, старшеклассники, познавательная самостоятельность, компоненты познавательной самостоятельности**

Изменения, происходящие в различных областях человеческой деятельности, значительно повлияли на приоритеты и цели образовательного процесса на всех уровнях. Пристальное внимание уделяется школьному обучению. Особую значимость и важность приобретают выпускники, которые способны самостоятельно воспринимать, анализировать, систематизировать, сохранять информацию, ставить цели и определять способы их достижения. Указанные требования зафиксированы в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), что свидетельствует о развитии познавательной самостоятельности учащихся. Эти результаты представлены как в личностной, так и в метапредметной формах. Важно не только учить школьников конкретным предметам, но и помогать им становиться более самостоятельными в обучении. Причём этот постулат провозглашался прогрессивными учёными ещё в конце XX в. и активно разрабатывается и дополняется в наши дни [1–8]. Особенно проблема формирования самостоятельности у школьников обостряется в связи с необходимостью подготовки к экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ) и будущему обучению в вузе, где от студентов ожидается высокий уровень самостоятельности и ответственности, умения учиться без постоянного контроля со стороны преподавателя.

Авторами на основе анализа научно-методической литературы предложены методы, средства и формы, способствующие развитию данного качества у старшеклассников. Изучение способов развития познавательной самостоятельности помогает понять, как лучше организовать учебный процесс, чтобы школьники не просто выполняли задания, а действительно интересовались предметом, учились мыслить и принимать решения. Именно это становится залогом успешной учёбы и будущей профессиональной деятельности. Всем сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Цель статьи: раскрыть сущность и содержание понятия «познавательная самостоятельность старшеклассников», его структурные компоненты и дать краткую характеристику методам, средствам и формам, способствующим развитию данного качества у старшеклассников.

Задачи:

– проанализировать научно-методическую литературу по теме и раскрыть сущность и содержание понятия «познавательная самостоятельность старшеклассников», его структурные компоненты;

– дать краткую характеристику методам, средствам и формам, способствующим развитию данного качества у старшеклассников.

Научная новизна: на основе глубокого анализа психолого-педагогических и общенаучных материалов уточнена сущность понятия «познавательная самостоятельность старшеклассников».

Теоретическая значимость: обогащена система педагогического образования материалами о сущности, содержании понятия «познавательная самостоятельность старшеклассников».

Практическая значимость: предложенные подходы к развитию познавательной самостоятельности старшеклассников могут быть полезны для совершенствования данного процесса.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения экономических симуляторов в высших учебных заведениях.

Проблема познавательной самостоятельности интересует ученых с глубокой древности. В истории педагогики самостоятельность в познании рассматривается в трудах А. Дисгервега, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского и других ученых.

Отечественная педагогика и психология накопили значительный опыт по развитию различных аспектов познавательной самостоятельности.

Сущность и специфика познавательной самостоятельности как качества личности рассматривается в трудах В.И. Орлова, П.И. Пидкасистого, Н.А. Половниковой, Т.И. Шамовой, Г.Я. Шишмаренковой.

Проблеме активизации школьников в учении как необходимому условию развития познавательной самостоятельности посвящены работы Л.П. Аристовой, Ю.К. Бабанского, И.П. Подласого, А.В.Усовой и др.

Организация познавательной самостоятельной деятельности освещена в работах Б.П. Есипова, И.А. Ильницкой, Н.П. Кочеткова и др.

Вопросам развития познавательной самостоятельности посвящены работы Л.П. Аристова, В.С. Абатурова, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, А.М. Шабалин, Л.А. Кузнецова, М.И. Махмутова, К.С. Поторочиной, М.С. Рябовой, М.Н. Скаткина, Н.В. Черноусова.

В качестве основных средств развития познавательной самостоятельности учащихся в исследованиях предлагаются вопросно-ответные конструкции (М.С. Рябова), познавательные стратегии (А.А. Плигин), самостоятельные работы (Л.А. Кузнецов, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, С.Р. Срода), информационные технологии (А.М. Шабалин, Н.В. Перькова), учебные проекты (А.Г. Подстригич), учебные тексты (Ю.К. Бабанский Э.Г. Гельфман, Ю.М. Колягин, К.С.Поторочина, Т.Б, Ципляева).

Проведенный анализ научной литературы выявил существование различных трактовок сущности познавательной самостоятельности. В современной педагогике можно выделить два основных направления: одни исследователи акцентируют внимание на деятельностной составляющей данного феномена, другие делают упор на его психологических аспектах.

Так, И.Я. Лернер определяет познавательную самостоятельность как устойчивую способность и потребность учащихся к активному познанию в ходе творческого поиска. По его мнению, данное качество наиболее ярко проявляется при решении проблемных задач, требующих от ученика самостоятельного поиска новых знаний и способов деятельности. При этом познавательные задачи выполняют двойную функцию: они не только демонстрируют уровень сформированности самостоятельности, но и служат эффективным инструментом ее развития [3, с. 35]. Такой подход можно охарактеризовать как деятельностно-ориентированный.

В отличие от Лернера, Н.А. Половникова [5] и Л.П. Аристова [1] рассматривают проблему через призму психолого-дидактического подхода. Половникова Н.А. трактует познавательную самостоятельность как комплексное личностное образование, включающее как способность, так и готовность к самостоятельной познавательной деятельности.

Особый интерес представляет позиция Т.И. Шамовой, которая рассматривает познавательную самостоятельность в качестве интегративного качества личности. По ее мнению, данный феномен объединяет три ключевых компонента:

– мотивационный (положительное отношение к познавательной деятельности);

– содержательно-операционный (система знаний и способов деятельности);

– волевой (способность к мобилизации внутренних ресурсов) [8].

Представленные подходы, несмотря на различия в акцентах, подчеркивают комплексный характер познавательной самостоятельности, что требует учета как деятельностных, так и психологических аспектов при ее формировании.

Всесторонний синтез существующего научного дискурса позволяет нам предложить следующее операциональное определение: познавательная автономия представляет собой синтетическую личностную характеристику, формирующуюся в процессе самоинициируемого приобретения знаний, их аналитической обработки, системной организации и практического применения.

Педагогическая значимость данного конструкта становится особенно очевидной на заключительных этапах среднего образования (10–11 классы), где усвоение знаний демонстрирует исключительную устойчивость – феномен, объясняемый развитой способностью подростков к контекстуализированному пониманию и межситуативному переносу знаний. Переход от пассивного восприятия информации к активной познавательной позиции, характеризующейся самостоятельным исследованием, сравнительным анализом и синтетической оценкой, знаменует онтогенез подлинной познавательной автономии. Данный этап развития приобретает критическую важность, поскольку служит не только углублению предметного мастерства, но и создает когнитивные структуры, необходимые для требований саморегулируемого обучения в высшей школе.

Наше исследование сознательно фокусируется на учащихся 10–11 классов, поскольку данный образовательный этап предполагает особые когнитивные вызовы, требующие развитых автономных способностей: подготовка к высокозначимым экзаменам, профессиональное самоопределение и специализированная академическая деятельность – все это принципиально зависит от сформированности навыков метакогнитивной регуляции и познавательной автономии.

Современные педагогические исследования подчеркивают неспонтанный характер развития познавательной автономии, акцентируя ее статус как продукта целенаправленного дидактического проектирования. Ее становление требует тщательно структурированных учебных сред, обеспечивающих постепенное увеличение самостоятельности обучающихся при сохранении соответствующей педагогической поддержки. Особую эффективность в этом отношении демонстрируют проблемно-ориентированные обучающие парадигмы, исследовательские методики преподавания и кейс-ориентированные учебные модули, все они показывают значительный потенциал в стимулировании интеллектуальной вовлеченности.

Данная концептуальная схема открывает новые перспективы для образовательных инноваций, выдвигая на первый план активную роль обучающегося и развивая те навыки самообразования, которые становятся все более необходимыми в условиях быстроменяющегося эпистемологического ландшафта.

Сущностные характеристики познавательной деятельности раскрываются через несколько фундаментальных аспектов. Прежде всего, это предполагает активную познавательную позицию, выходящую за рамки простого запоминания к целенаправленному поиску информации, ее критическому осмыслению и функциональному применению. Подобные процессы носят телеологический характер, будь то решение конкретных задач, интеграция новых знаний или формирование практического опыта. Не менее важна рефлексивная составляющая – способность к метакогнитивной оценке как самих познавательных процессов, так и их результатов. Кроме того, познавательная деятельность неизбежно включает креативные компоненты, особенно при решении нестандартных проблем. Эти составляющие в совокупности образуют когнитивную деятельность как базовый субстрат для развития автономии [6].

Посредством устойчивой познавательной вовлеченности у обучающихся естественным образом формируются ключевые компетенции: аналитическое мышление (способность исследовать информацию, оценивать ее достоверность и формулировать обоснованные выводы); навыки саморегуляции (включающие планирование задач, управление временем и мониторинг прогресса); информационная грамотность (ориентирование в разнородных источниках знаний от канонических текстов до специализированной литературы и цифровых ресурсов); познавательная инициатива (проявляющаяся в добровольном изучении дополнительных материалов и углубленном освоении тем).

В современной образовательной практике познавательная автономия приобретает особую значимость. Она способствует не только усвоению знаний, но и развитию тех адаптивных компетенций, которые необходимы для успешной навигации в быстро изменяющемся социокогнитивном пространстве. Эта способность становится особенно важной в ситуациях, требующих инновационных решений и творческого подхода. Следовательно, целенаправленное развитие познавательной автономии становится центральной задачей современного образования, оказывая непосредственное влияние на последующие академические и профессиональные траектории обучающихся.

Как точно отметил С.Л. Рубинштейн, «овладение системами знаний в сочетании с соответствующими операциональными умениями составляет как основное содержание, так и главную цель образовательного процесса» [6, с. 84]. Действительно, без базовых структур знаний, методологических компетенций и предшествующего опыта самостоятельного обучения стремления учащихся к независимому познанию остаются принципиально нереализуемыми. Содержательно-процедурный аспект познавательной автономии «...включает владение обучающимся фундаментальными системами знаний и познавательными методиками» [8, с. 72], причем «знания составляют онтологический аспект, тогда как когнитивные операции представляют процедурный аспект» [5, с. 76].

Современная дидактическая наука дифференцирует процесс усвоения знаний по степени глубины и характеру их присвоения обучающимся. При этом под усвоением подразумевается сложный многоаспектный процесс, включающий не только первичное восприятие и осознание информации, но и формирование способности применять полученные знания в качестве действенного инструментария при решении учебно-познавательных задач различной степени сложности.

Первый (репродуктивный) уровень овладения знаниями характеризуется способностью к механическому запоминанию и последующему точному воспроизведению изученного материала. Данный уровень формирует фундаментальную базу фактических знаний и понятийного аппарата, без которой невозможно построение целостной системы образования личности. Именно на этом уровне происходит первоначальное накопление когнитивного капитала, являющегося необходимой основой для последующих этапов познавательного развития.

Второй (алгоритмический) уровень предполагает переход от простого воспроизведения к практическому применению усвоенных знаний в стандартных, типовых ситуациях. На данной стадии обучающийся демонстрирует способность использовать полученные знания по заданному образцу, решать задачи, аналогичные тем, которые рассматривались в процессе обучения. Этот уровень отражает сформированность операционных умений и навыков работы с учебным материалом.

Третий (эвристический) уровень представляет собой высшую степень овладения знаниями, проявляющуюся в способности творческого применения учебного материала в нестандартных условиях. Для этого уровня характерны самостоятельный перенос знаний в новые ситуации, критическая оценка информации, комбинаторные способности в работе с учебным содержанием, а также умение трансформировать и синтезировать знания для решения оригинальных задач (Пидкасистый П.И.).Сложность заданий и содержание учебного материала совместно определяют операционный уровень учащихся.

Репродуктивные задания (например, определение терминов) требуют простого воспроизведения знаний, тогда как алгоритмические упражнения (например, решение типовых задач) предполагают процедурное применение. Напротив, эвристические задачи (например, математические доказательства или функциональный анализ) требуют подлинной познавательной продуктивности – самостоятельного формирования концепций и синтетического рассуждения. Таким образом, стратегическое варьирование познавательных требований способствует диверсификации интеллектуального развития [2, с. 253].

Психологическая наука классифицирует образовательные стимулы как «объективные явления, вызывающие измеримые поведенческие реакции» [4], причем социально-психологические и педагогические разновидности оказываются особенно эффективными для развития автономии. Первые действуют через механизмы социального подкрепления, тогда как вторые включают личностно значимые расширения учебной программы; освоение новых когнитивных методик; формы совместного обучения, формирующие положительное отношение к самостоятельному исследованию.

Проблемно-ориентированные методы обучения кардинально преобразуют традиционную классную динамику. Исследовательские задания, например, требуют от обучающихся: формулирования исследовательских вопросов, разработки методологических протоколов, выполнения аналитических операций, реализации механизмов самоконтроля и проведения оценки результатов. Подобные упражнения предполагают наличие системных предметных знаний, одновременно раскрывая новые стратегии обработки информации.

Данные подходы часто требуют пересмотра педагогической организации. Совместные формы обучения оказываются особенно эффективными, поскольку учитывают индивидуальные образовательные траектории в рамках зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Учитывая психосоциальные особенности подросткового возраста, можно говорить о том, что структурированное взаимодействие со сверстниками оказывает значительное мотивационное воздействие. Оптимальная учебная конструкция должна создавать продуктивное познавательное напряжение – осознание пробелов в знаниях, которое поддерживает мотивацию к самостоятельному обучению.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– современная педагогическая наука предлагает различные трактовки понятия «познавательная самостоятельность», единая общепринятая формулировка отсутствует;

– ключевым проявлением познавательной самостоятельности выступает способность ученика к самостоятельной учебной деятельности (в частности, это выражается в умении решать учебные задачи, что позволяет открывать новые знания и осваивать способы действий);

– формирование познавательной самостоятельности достигается путем организации целенаправленной самостоятельной работы учащихся под педагогическим руководством;

– для эффективного развития познавательной самостоятельности у старшеклассников необходимо учитывать три основных фактора: психологические особенности, социальный контекст и дидактические принципы;

– тип мышления учащихся (репродуктивный или продуктивный) во многом определяется содержанием и формой предлагаемых заданий;

– совместная деятельность в группах демонстрирует более высокую результативность по сравнению с индивидуальной работой.

Библиографический список

1. Аристова Л.П. *Активность учения школьника*. Москва: Просвещение, 1968.
2. Буткин Г.А., Володарская И.А., Талызина Н.Ф. *Усвоение научных понятий в школе*. Москва: Полиграфсервис, 1999.
3. Лернер И.Я. *Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1971.
4. Немов Р.С. Психология: учебник: в 3 кн. *Общие основы психологии*. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995; Кн. 1.
5. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности в обучении. *Ученые записки КГПИ*. Казань, 2008.
6. Пустовойтов В.Н. Модель педагогического сопровождения формирования познавательной компетентности учащихся старших классов в процессе обучения учебным предметам. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 3. Available at: http://www.scienceeducation.ru/117-13710
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989.
8. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников*. Москва: Педагогика, 1982.

References

1. Aristova L.P. *Aktivnost' ucheniya shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
2. Butkin G.A., Volodarskaya I.A., Talyzina N.F. *Usvoenie nauchnyh ponyatij v shkole*. Moskva: Poligrafservis, 1999.
3. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchaschihsya pri izuchenii gumanitarnyh disciplin*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1971.
4. Nemov R.S. Psihologiya: uchebnik: v 3 kn. *Obschie osnovy psihologii*. Moskva: Prosveschenie: VLADOS, 1995; Kn. 1.
5. Polovnikova N.A. O teoreticheskih osnovah vospitaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti v obuchenii. *Uchenye zapiski KGPI*. Kazan', 2008.
6. Pustovojtov V.N. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya poznavatel'noj kompetentnosti uchaschihsya starshih klassov v processe obucheniya uchebnym predmetam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3. Available at: http://www.scienceeducation.ru/117-13710
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Shamova T.I. *Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1982.

Статья поступила в редакцию 17.05.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-286-290

Kozlov O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, leading researcher, Laboratory of Informatics and Informatization of Education, Institute of Teaching Content and Methods (Moscow, Russia), E-mail: ole-kozlov@yandex.ru*
Menzhevitsky M.E., *postgraduate, Moscow University of Finance and Law (Moscow, Russia), E-mail: matvey_040598@bk.ru*

A SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF DIGITAL COMPETENCE FORMATION AMONG MARKETING COMMUNICATIONS SPECIALISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES. In the context of the rapid digital transformation of the economy and the intensive introduction of artificial intelligence (AI) and neural network (NS) technologies into the field of marketing communications, the problem of forming appropriate digital competencies among specialists is acute. This research is aimed at developing a system of scientific and methodological support for the process of forming these competencies and assessing their level of formation. The researchers conclude that the model developed and described in the article integrates the best practices for the formation of digital competencies, taking into account the specifics of the use of AI in marketing communications. The results of the empirical analysis are consistent with the literature on barriers to digital adoption, such as the lack of specialized educational programs and lack of time. The expert assessments also confirm the growing importance of AI in marketing and the need to train qualified specialists in this area.

Key words: **artificial intelligence, criteria of formation, marketing communications, scientific and methodological support, neural networks, competence formation system, digital competencies**

О.А. Козлов, *вед. науч. сотр. лаборатории информатики и информатизации образования, д-р пед. наук, проф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» г. Москва, E-mail: ole-kozlov@yandex.ru*
М.Е. Менжевицкий*, аспирант, Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего профессионального образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА», г. Москва, E-mail: matvey_040598@bk.ru*

СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕЙ

В условиях стремительной цифровой трансформации экономики и интенсивного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей (НС) в сферу маркетинговых коммуникаций остро встает проблема формирования соответствующих цифровых компетенций у специалистов. Данное исследование направлено на разработку системы научно-методического обеспечения процесса формирования этих компетенций и оценки уровня их сформированности. В статье делается вывод о том, что разработанная и описанная модель интегрирует лучшие практики формирования цифровых компетенций с учетом специфики применения ИИ в маркетинговых коммуникациях. Результаты эмпирического анализа согласуются с данными о барьерах в освоении цифровых технологий, таких как недостаток специализированных образовательных программ и нехватка времени. Полученные экспертные оценки также подтверждают растущую значимость ИИ в маркетинге и необходимость подготовки квалифицированных специалистов в этой области.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, критерии сформированности, маркетинговые коммуникации, научно-методическое обеспечение, нейросети, система формирования компетенций, цифровые компетенции**

Актуальность темы определяется рядом факторов. Современный этап развития общества характеризуется глубокой и всепроникающей цифровой трансформацией, оказывающей существенное влияние на все сферы деятельности, включая маркетинг и коммуникации. Цифровая среда не просто предоставляет новые каналы взаимодействия с потребителями, но и кардинально меняет способы разработки, реализации и оценки эффективности маркетинговых стратегий. В этом контексте ключевую роль начинают играть технологии ИИ и НС, демонстрируя впечатляющие возможности в области анализа больших данных, персонализации контента, автоматизации рутинных задач, прогнозирования потребительского поведения и оптимизации рекламных кампаний. Статистические данные последних лет убедительно свидетельствуют о растущем проникновении ИИ в маркетинговые практики. Согласно исследованию, охватывающего более 400 вариантов использования ИИ в 19 различных отраслях и девяти бизнес-функциях, глобальная консалтинговая компания McKinsey & Company выяснила, что наибольшая потенциальная ценность ИИ в первую очередь связана с маркетингом и продажами [1], все больше компаний внедряют ИИ-инструменты для повышения своей конкурентоспособности. Исследования показывают, что 87% специалистов по маркетингу используют ИИ для устранения разрыва между онлайн- и офлайн-опытом, для эффективного установления личности клиента, для автоматизации различных процессов, в том числе составления отчётов [2]. Примерами успешного применения ИИ являются системы персонализированных рекомендаций от Netflix и Amazon, чат-боты для круглосуточной поддержки клиентов, алгоритмы programmatic-рекламы, оптимизирующие показы в реальном времени, и инструменты для автоматического создания маркетингового контента [3]. Однако широкое внедрение ИИ и НС в маркетинговые коммуникации сталкивается с проблемой недостаточной готовности специалистов. Для эффективного использования этих передовых технологий маркетологам и коммуникаторам необходим качественно новый уровень цифровых компетенций, включающий понимание принципов работы ИИ, умение интерпретировать результаты его работы, способность интегрировать ИИ-инструменты в свою профессиональную деятельность и оценивать их эффективность [4].

Несмотря на растущую потребность в специалистах, обладающих цифровыми компетенциями в области ИИ и НС для маркетинговых коммуникаций, на сегодняшний день отсутствует целостная научно-методическая система, обеспечивающая эффективный процесс их формирования. Существующие образовательные программы и курсы зачастую не в полной мере учитывают специфику работы с ИИ в маркетинге, не предлагают комплексного подхода к развитию необходимых навыков и не содержат четких критериев оценки уровня сформированности данных компетенций [5]. Таким образом, возникает противоречие между стремительно растущими требованиями рынка труда и недостаточной научно-методической разработанностью процесса подготовки специалистов в данной области.

Целью исследования является разработка и обоснование системы научно-методического обеспечения процесса формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести анализ современного состояния сферы маркетинговых коммуникаций и выявить ключевые требования к цифровым компетенциям специалистов в контексте использования технологий ИИ и НС.

2. Определить состав и структуру цифровых компетенций, необходимых специалистам маркетинговых коммуникаций для эффективной работы с ИИ и НС, а также разработать критерии и показатели оценки уровня их сформированности.

3. Разработать концептуальную модель системы научно-методического обеспечения формирования цифровых компетенций, включающую ее цели, задачи, принципы, компоненты, а также методические подходы, формы и инструменты реализации.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была описана разработанная авторами концептуальная модель системы научно-методического обеспечения формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей.

Теоретическая значимость заключается в определении цели, задач, принципов, компонентов, а также методических подходов, форм и инструментов реализации системы научно-методического обеспечения формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей в рамках разработанной концептуальной модели.

Практическая значимость видится в выделении ключевых цифровых компетенций в сфере маркетинговых коммуникаций.

Анализ научной литературы по теме научно-методического обеспечения процесса формирования цифровых компетенций в сфере маркетинговых коммуникаций с использованием технологий ИИ и НС выявил несколько ключевых направлений исследований и дискуссий. Значительный объем работ посвящен общей проблематике цифровой трансформации маркетинга и развития цифровых компетенций специалистов. Исследования подчеркивают необходимость адаптации профессиональных навыков маркетологов к условиям цифровой среды, выделяя такие компетенции, как владение цифровыми инструментами, аналитика данных, понимание омниканальности и управление цифровыми коммуникациями [6]. Эти работы закладывают основу для понимания того, какие базовые цифровые навыки необходимы современному маркетологу. Отдельное внимание в литературе уделяется влиянию технологий ИИ и НС на сферу маркетинговых коммуникаций. В работе рассматривается потенциал ИИ в автоматизации маркетинговых процессов, персонализации взаимодействия с потребителями, анализе больших данных для принятия обоснованных решений, оптимизации рекламных кампаний и создании нового контента [2].

Исследования демонстрируют как теоретические возможности, так и практические примеры успешного применения ИИ в различных областях маркетинга, таких как контент-маркетинг, таргетированная реклама, CRM-системы и клиентская поддержка [7]. Вместе с тем анализ литературы показывает недостаточную разработанность вопроса о специфических цифровых компетенциях, необходимых специалистам именно для эффективной работы с технологиями ИИ и НС в маркетинге. Хотя некоторые авторы упоминают необходимость понимания алгоритмов машинного обучения, навыков интерпретации данных, полученных с помощью ИИ, и умения работать с соответствующими инструментами, целостная модель таких компетенций и научно-методическое обеспечение их формирования остаются малоизученными [8]. Существующие исследования в области формирования профессиональных компетенций в цифровой среде предлагают различные подходы к развитию цифровых навыков, включая использование интерактивных методов обучения, проектной деятельности, онлайн-курсов и симуляций [6]. Однако эти подходы зачастую не адаптированы к специфике работы с ИИ и НС в маркетинговом контексте и не учитывают быстрое развитие данных технологий. Анализ работ, посвященных критериям оценки сформированности цифровых компетенций, показывает разнообразие подходов к оценке, включая тестирование знаний, оценку практических навыков, анализ портфолио и самооценку [9]. Однако применительно к специфическим компетенциям в области ИИ и НС в маркетинге разработка валидных и надежных критериев оценки также требует дополнительного исследования. Таким образом, обзор литературы обнаружил значительный интерес к вопросам цифровой трансформации маркетинга и применения ИИ, однако выявил существующий пробел в исследованиях, посвященных разработке научно-методического обеспечения процесса формирования специфических цифровых компетенций у специалистов маркетинговых коммуникаций для работы с ИИ и НС, а также определению критериев их сформированности. Настоящее исследование направлено на восполнение данного пробела и разработку целостной системы, способствующей эффективной подготовке специалистов к работе в условиях интеграции ИИ в маркетинговую практику.

В дальнейшем исследовании будут более детально рассмотрены работы, посвященные отдельным аспектам применения ИИ в маркетинге, существующие модели цифровых компетенций и подходы к их формированию, а также мето-

дологии оценки профессиональных навыков в цифровой среде. Это позволит сформировать теоретическую базу для разработки предлагаемой системы научно-методического обеспечения.

Данное исследование носит комплексно-теоретический характер с элементами эмпирического анализа для обоснования теоретических положений. Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач был использован следующий комплекс методов.

Теоретические методы – включают изучение и систематизацию отечественных и зарубежных научных публикаций по проблемам цифровых компетенций, применения ИИ и НС в маркетинге, а также научно-методического обеспечения образовательного процесса, что позволило определить теоретические основы исследования, выявить существующие подходы и пробелы в изучаемой области; объединить и интерпретировать полученную в ходе анализа литературы информацию для формирования целостного представления о проблеме исследования и разработке концептуальной модели системы научно-методического обеспечения; разработать концептуальную модель системы научно-методического обеспечения формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий ИИ и НС.

Эмпирические методы – направлены на проведение опроса среди специалистов сферы маркетинговых коммуникаций (практикующих маркетологов, руководителей маркетинговых отделов) с целью выявления их потребностей в развитии цифровых компетенций в области ИИ и НС, оценки уровня владения существующими компетенциями и определения барьеров в их освоении; интервью с экспертами в области цифрового маркетинга, искусственного интеллекта и образования с целью углубленного изучения практического опыта применения ИИ в маркетинговых коммуникациях и выявления эффективных подходов к формированию соответствующих компетенций; организацию и апробирование разработанной системы научно-методического обеспечения в рамках образовательного процесса специализированного онлайн-курса с целью оценки ее эффективности в формировании целевых цифровых компетенций. На данном этапе проводились контрольные срезы знаний и навыков студентов экспериментальной и контрольной групп. Эмпирические методы применялись на этапе обоснования актуальности исследования, выявления потребностей практиков и для апробации разработанной теоретической модели. Анкетирование и интервью позволили получить первичные данные о реальном состоянии дел в индустрии и экспертные оценки.

Таблица 1

Ключевые цифровые компетенций
в сфере маркетинговых коммуникаций

Группы	Компетенции
Аналитические	- понимание принципов работы алгоритмов машинного обучения, используемых в маркетинге; – умение интерпретировать результаты анализа данных, полученных с помощью ИИ-инструментов (например, отчеты о кластеризации клиентов, прогнозы спроса, анализ тональности); – навыки оценки качества и релевантности данных для обучения ИИ-моделей; – способность формулировать бизнес-задачи для ИИ-систем и оценивать экономическую целесообразность их внедрения
Технологические	- владение основными инструментами и платформами, использующими ИИ и нейросети в маркетинге (например, платформы автоматизации маркетинга с ИИ-функционалом, инструменты для создания контента на основе ИИ, чат-бот-платформы); – понимание принципов интеграции ИИ-инструментов с существующими маркетинговыми системами; – навыки работы с API для подключения и настройки ИИ-сервисов (на базовом уровне); – осведомленность о возможностях и ограничениях различных типов ИИ и нейросетей применительно к маркетинговым задачам
Стратегические	- способность разрабатывать маркетинговые стратегии с учетом возможностей ИИ и нейросетей для достижения бизнес-целей; – умение определять области маркетинговой деятельности, в которых применение ИИ может принести наибольшую выгоду; – навыки оценки этических и правовых аспектов использования ИИ в маркетинговых коммуникациях (например, вопросы конфиденциальности данных, прозрачности алгоритмов); – способность к кросс-функциональному взаимодействию с командами data science и IT для реализации ИИ-проектов

Педагогический эксперимент был направлен на оценку практической эффективности разработанной системы формирования цифровых компетенций.

Выборка для анкетирования и интервью формировалась на основе принципа целевого отбора и включала: специалистов по маркетинговым коммуникациям с опытом использования или планирующих использовать технологии ии и нейросетей (n = 35); руководителей маркетинговых отделов (n = 9); экспертов в области ИИ, применяемого в маркетинге (n = 17); преподавателей, разрабатывающих и реализующих образовательные программы в сфере цифрового маркетинга (n = 23). Размер выборки определялся исходя из целей исследования и принципов репрезентативности для получения достоверных данных. Выборка для педагогического эксперимента формировалась из студентов или слушателей дополнительного профессионального образования в области маркетинга (экспериментальная группа n = 30, контрольная группа n = 30), сопоставимых по уровню начальных знаний и мотивации. Для сбора и обработки данных использовались следующие инструменты: анкета, включающая вопросы открытого и закрытого типа, направленные на выявление потребностей в компетенциях, оценку текущего уровня владения навыками и определение барьеров в освоении ИИ-технологий; программа интервью с основными вопросами для проведения интервью с экспертами, позволяющий получать углубленную информацию по исследуемой проблеме; для оценки уровня сформированности цифровых компетенций в рамках педагогического эксперимента использовались разработанные тестовые задания и практические кейсы, моделирующие реальные ситуации применения ИИ в маркетинговых коммуникациях; методы описательной статистики с использованием программного обеспечения SPSS. Представленный комплекс средств и методов позволил всесторонне исследовать проблему формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций в контексте использования ИИ и НС и достичь поставленной цели исследования.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты.

1. На основе анализа научной литературы и результатов опроса практикующих специалистов и экспертов были выделены ключевые группы цифровых компетенций (табл. 1).

2. Разработанная концептуальная модель представляет собой целостную и многокомпонентную структуру, ориентированную на результативное формирование у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций комплекса цифровых компетенций, которые являются необходимым условием для квалифицированного применения технологий ИИ и НС в их профессиональной деятельности. Сущностной характеристикой данной модели является ее направленность на достижение конкретного и измеримого результата, выражающегося в сформированном уровне цифровых компетенций, позволяющем специалистам эффективно использовать ИИ и НС для решения разнообразных маркетинговых задач.

В основе модели лежит системный подход, рассматривающий процесс формирования компетенций как взаимосвязанную совокупность ключевых компонентов, включающих цель, задачи, основополагающие принципы, содержательный аспект обучения, методическое обеспечение, технологическую составляющую, организационный фреймворк и оценочный механизм. Каждый из этих компонентов выполняет определенную функцию и находится в динамическом взаимодействии с остальными элементами системы, обеспечивая ее целостность и эффективность.

Методологическим фундаментом модели выступает ряд ключевых дидактических и методологических принципов, определяющих стратегию и тактику образовательного процесса. К этим принципам относятся интегративность, обеспечивающая взаимосвязь различных элементов обучения; практикоориентированность, акцентирующая внимание на приобретении практических навыков применения ИИ; персонализация, учитывающая индивидуальные потребности и траектории обучения специалистов; непрерывность, подчеркивающая важность постоянного развития компетенций в динамично развивающейся области; и технологичность, предполагающая активное использование современных цифровых инструментов и платформ в процессе обучения.

Содержание и методы обучения в рамках данной модели ориентированы на формирование четко определенных групп цифровых компетенций, которые являются критически важными для эффективной работы с ИИ и НС в маркетинговой сфере. К этим группам относятся аналитические компетенции, технологические компетенции и стратегические компетенции, каждая из которых направлена на развитие специфических знаний и умений.

Отличительной чертой модели является технологическая интеграция, предполагающая активное использование технологий искусственного интеллекта и нейросетей не только в качестве объектов изучения, но и как непосредственных инструментов обучения и оценки. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание практических возможностей данных технологий и способствует их непосредственному освоению в профессиональном контексте.

Оценочный компонент модели характеризуется многоуровневостью и включает комплекс взаимодополняющих критериев, охватывающих когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный аспекты сформированности компетенций. Для всесторонней оценки уровня сформированности компетенций на различных этапах обучения применяется разнообразный инструментарий, включающий тестирование, проектную деятельность, анализ портфолио обучающихся и механизмы самооценки.

Важной характеристикой модели является ее адаптивность, предусматривающая возможность гибкой настройки содержания, методов и инструментов обучения в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся и динамично меняющимися требованиями рынка труда в области искусственного интеллекта и маркетинга.

Наконец, модель обладает выраженной практической направленностью, ориентируясь на решение реальных маркетинговых задач и проблем с использованием технологий ИИ. Такой подход способствует повышению мотивации обучающихся и обеспечивает практическую значимость приобретаемых знаний и навыков для их будущей профессиональной деятельности (рис. 1).

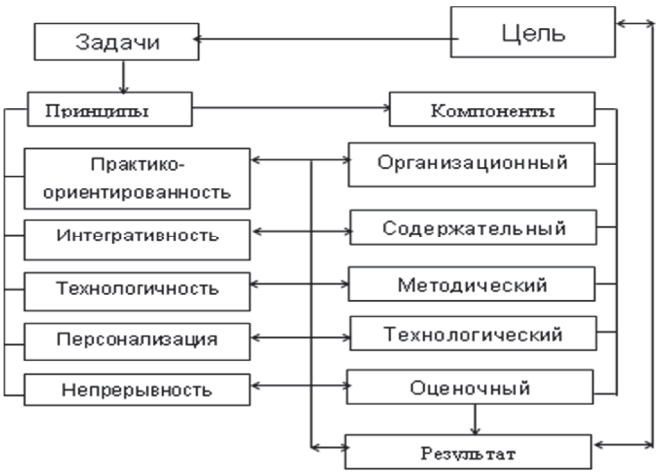


Рис. 1. Концептуальная модель системы научно-методического обеспечения формирования цифровых компетенций

Таким образом, разработанная концептуальная модель представляет собой интегрированную систему, обеспечивающую научно обоснованный и методически выверенный процесс формирования у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций цифровых компетенций, необходимых для эффективного использования потенциала технологий ИИ и НС в их профессиональной деятельности, с четко определенными целями, задачами, принципами, компонентами и критериями оценки.

Анализ анкетного опроса специалистов показал:

1. Высокий уровень осознания необходимости развития компетенций в области ИИ (84% респондентов отметили важность).

2. Недостаточный уровень владения практическими навыками работы с ИИ-инструментами (средний балл по шкале владения составил 3,7).

3. Основные барьеры в освоении ИИ-технологий: недостаток специализированных образовательных программ (75%), отсутствие времени (60%), высокая стоимость обучения (32%).

4. Наиболее востребованные компетенции, по мнению респондентов, следующие: анализ данных с помощью ИИ (91%), персонализация контента (81%), автоматизация рутинных задач (94%).

Результаты интервью с экспертами:

1 Эксперты подтвердили растущую роль ИИ как ключевого фактора конкурентоспособности в маркетинге.

2 Необходимость интеграции знаний об ИИ в образовательные программы для маркетологов.

3 Важность практической подготовки и работы с реальными кейсами.

4 Потребность в разработке четких критериев оценки компетенций в данной области.

Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп показало значительное повышение уровня сформированности целевых цифровых компетенций в экспериментальной группе, прошедшей обучение по разработанной системе, в которой высокий уровень сформированности цифровых компетенций показали 45,2% студентов, что в 2,5 раза больше студентов контрольной группы (18,65), в то же время в контрольной группе низкий уровень сформированности компетенций обнаружило в 3,3 раза больше студентов по сравнению с экспериментальной группой (36,7% и 10,8%, соответственно). Кроме того, студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень мотивации и вовлеченности в процесс обучения (табл. 2, рис. 2).

Анализ результатов анкетирования и интервью с преподавателями показал, что наиболее трудным для овладения оказался такой фактор, как неумение педагогически целесообразно применять цифровые ресурсы (высокий уровень – 12%; средний – 26%; низкий – 62%). В конце эксперимента наблюдалась положительная динамика готовности преподавателей к использованию технологий искусственного интеллекта и нейросетей в процессе формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций (табл. 3).

Представленные результаты демонстрируют как потребность в формировании цифровых компетенций в области ИИ и нейросетей у специалистов маркетинговых коммуникаций, так и эффективность разработанной системы научно-методического обеспечения для решения данной задачи.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать ряд важных выводов относительно проблемы формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций в контексте использования технологий ИИ и НС. Разработанная концептуальная модель, включающая определение ключевых компетенций, принципов, компонентов и критериев оценки, представляет собой системный подход к решению поставленной цели. Выделенные группы цифровых компетенций (аналитические, технологические, стратегические) непосредственно отвечают на задачу определения необходимого набора знаний и навыков. Предложенные принципы (интегративность, практикоориентированность, персонализация, непрерывность, технологичность) определяют методологические основы процесса формирования компетенций. Разработанный комплекс компонентов системы обеспечивает ее целостность и функциональность. Определение критериев сформированности создает основу для оценки эффективности разработанной системы.

Таблица 2

Сравнительные результаты оценки уровня сформированности компетенций в контрольной и экспериментальной группах

Группы	Компетенции								
	аналитические			технологические			стратегические		
	Высокий	средний	низкий	Высокий	средний	низкий	Высокий	средний	низкий
ЭГ	46,4	40,4	13,2	51,0	39,2	9,8	41,6	49,1	9,3
КГ	25,5	37,8	36,7	27,6	43.0	29,4	10,7	49,2	40,1

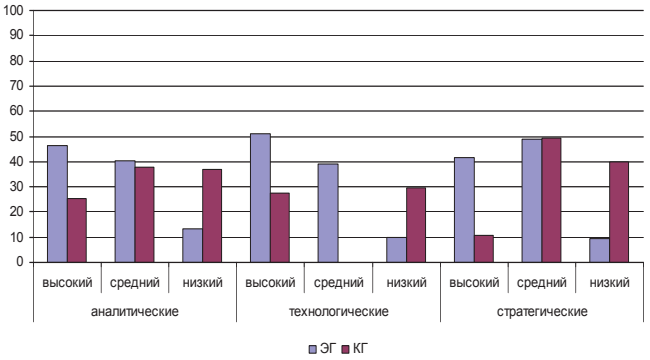


Рис. 2. Сравнение успешности формирования цифровых компетенций в экспериментальной и контрольных группе

Таблица 3

Степень готовности преподавателей к использованию цифровых ресурсов

Компоненты готовности	Уровни готовности (%)					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
	в начале эксперимента			в конце эксперимента		
операционально-деятельностный	12	52	36	18	64	18
мотивационный	18	38	44	26	44	30
когнитивный	–	28	72	8	34	58

Результаты эмпирического анализа (анкетирование и интервью) подтвердили актуальность проблемы, выявив потребность специалистов в развитии данных компетенций и недостаточный уровень их владения на текущий момент. Педагогический эксперимент продемонстрировал потенциальную эффективность разработанной системы в повышении уровня сформированности целевых компетенций. Выявленные в ходе исследования ключевые цифровые компетенции во многом согласуются с общими тенденциями, отмеченными в литературе по цифровой трансформации маркетинга. Однако наше исследование конкретизирует эти общие компетенции применительно к работе с ИИ и нейросетями, выделяя специфические знания и навыки, такие как понимание алгоритмов машинного обучения, умение интерпретировать результаты работы ИИ-инструментов и стратегическое планирование с учетом возможностей ИИ.

Отсутствие целостных моделей формирования компетенций в области ИИ для маркетологов, отмеченное в обзоре литературы, подтверждает научную новизну разработанной в данном исследовании системы. Предложенная модель интегрирует лучшие практики формирования цифровых компетенций с учетом специфики применения ИИ в маркетинговых коммуникациях [10]. Результаты эмпирического анализа согласуются с данными литературы о барьерах в освоении цифровых технологий, таких как недостаток специализированных образовательных программ и нехватка времени [11]. Полученные экспертные оценки также подтверждают растущую значимость ИИ в маркетинге и необходимость подготовки квалифицированных специалистов в этой области.

Данное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, эмпирическая часть (анкетирование и интервью) основывалась на выборке специалистов и экспертов, которая может не в полной мере отражать всю совокупность мнений и опыта в данной области. Во-вторых, педагогический эксперимент (в случае его проведения) мог быть ограничен по времени и количеству участников, что может влиять на обобщаемость полученных результатов. В-третьих, быстрое развитие технологий ИИ и НС может потребовать дальнейшей актуализации разработанной модели и пересмотра состава ключевых компетенций.

Библиографический список

1. Stone M. et al. Artificial intelligence (AI) in strategic marketing decision-making: a research agenda. *The Bottom Line*. 2020; Т. 33, № 2: 183–200.
2. Senyapar H.N.D. Artificial intelligence in marketing communication: A comprehensive exploration of the integration and impact of AI. *Technium Soc. Sci. J*. 2024; Т. 55: 64.
3. Sharma R.S., Shaikh A.A., Li E. Designing Recommendation or Suggestion Systems: looking to the future. *Electronic Markets*. 2021; Т. 31: 243–252.
4. *Необходимость взаимодействия естественного и искусственного интеллектов в образовательных системах*: коллективная монография. Москва: РИОР, Серия: Научная мысль, 2024.
5. Слицкая А.Е. Применение искусственного интеллекта в маркетинге. Практический маркетинг. 2023; № 12: 77–80.
6. Симакина М.А. Профессиональные компетенции digital-маркетолога: к постановке вопроса. *Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений*. 2019: 524–529.
7. Haleem A. et al. Artificial intelligence (AI) applications for marketing: A literature-based study. *International Journal of Intelligent Networks*. 2022; Т. 3: 119–132.
8. Billel R. et al. Artificial Intelligence (AI) competencies for rise the performance of digital marketing perspective. *International journal of economic perspectives*. 2025; Т. 19, № 1: 102–120.
9. Кавецкая Р.И., Соловьева Н.С. Особенности подготовки кадров в условиях цифровизации. *E-Scio*. 2020; № 6 (45): 246–261.
10. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705.
11. Kumar V., Ashraf A. R., Nadeem W. AI-powered marketing: What, where, and how? *International Journal of Information Management*. 2024; Т. 77: 102783.

References

Stone M. et al. Artificial intelligence (AI) in strategic marketing decision-making: a research agenda. *The Bottom Line*. 2020; Т. 33, № 2: 183-200.
2. Senyapar H.N.D. Artificial intelligence in marketing communication: A comprehensive exploration of the integration and impact of AI. *Technium Soc. Sci. J*. 2024; Т. 55: 64.
3. Sharma R.S., Shaikh A.A., Li E. Designing Recommendation or Suggestion Systems: looking to the future. *Electronic Markets*. 2021; Т. 31: 243-252.
4. *Neobhodimost' vzaimodejstviya estestvennogo i iskusstvennogo intellektov v obrazovatel'nyh sistemah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: RIOR, Seriya: Nauchnaya mysl', 2024.
5. Slickaya A.E. Primenenie iskusstvennogo intellekta v marketinge. Prakticheskij marketing. 2023; № 12: 77-80.
6. Simakina M.A. Professional'nye kompetencii digital-marketologa: k postanovke voprosa. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: rol' gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste tehnologicheskih i sociokul'turnyh izmenenij*. 2019: 524-529.
7. Haleem A. et al. Artificial intelligence (AI) applications for marketing: A literature-based study. *International Journal of Intelligent Networks*. 2022; Т. 3: 119-132.
8. Billel R. et al. Artificial Intelligence (AI) competencies for rise the performance of digital marketing perspective. *International journal of economic perspectives*. 2025; Т. 19, № 1: 102-120.
9. Kaveckaya R.I., Solov'eva N.S. Osobennosti podgotovki kadrov v usloviyah cifrovizacii. *E-Scio*. 2020; № 6 (45): 246-261.
10. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705.
11. Kumar V., Ashraf A. R., Nadeem W. AI-powered marketing: What, where, and how? *International Journal of Information Management*. 2024; Т. 77: 102783.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-290-292

Makarenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

CONTENT, STRUCTURE AND DEVELOPMENT LEVELS OF TEACHERS' READINESS TO USE SMART TECHNOLOGIES. The increasing digital transformation of education requires teachers to possess a high level of readiness to use smart technologies in their professional activities. The purpose of this article is to theoretically substantiate the content, structure and development levels of teachers' readiness to apply smart technologies. The methodological basis of the study includes the analysis of scientific literature and conceptual approaches to the study of teacher competence in the context of digitalization. As a result, the main components of readiness are identified: cognitive, operational-activity, motivational-value, and reflexive-evaluative. Three development levels of readiness are described: low, medium, and high. The scientific novelty lies in clarifying the structure and criteria for assessing teachers' readiness to use smart technologies. The practical significance of the findings consists in their application in the design of professional development programs for teachers.

Key words: **smart technologies, teachers' readiness, digitalization of education, structure of readiness, development levels of readiness, pedagogical competences**

Ю.В. Макаренко*, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Актуализация цифровой трансформации образования требует от педагогов высокого уровня готовности к использованию смарт-технологий в профессиональной деятельности. Целью статьи является теоретическое обоснование содержания, структуры и уровней развития готовности педагогов к применению смарт-технологий. Методологическую основу исследования составляют анализ научной литературы и концептуальных подходов к изучению педагогической компетентности в условиях цифровизации. В результате выделены основные компоненты готовности: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный. Описаны три уровня развития готовности: низкий, средний и высокий. Научная новизна работы заключается в уточнении структуры и критериев оценки готовности педагогов к применению смарт-технологий. Практическая значимость результатов состоит в возможности их использования при разработке программ повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: **смарт-технологии, готовность педагогов, цифровизация образования, структура готовности, уровни развития готовности, педагогические компетенции**

В условиях активной цифровизации образования возрастает потребность в переосмыслении профессиональной подготовки педагогов, направленной на эффективное использование смарт-технологий в образовательном процессе. Смарт-технологии как совокупность интеллектуальных цифровых решений становятся неотъемлемым элементом современной образовательной среды, трансформируя формы, методы и содержание педагогической деятельности [1–5].

Несмотря на широкое распространение цифровых инноваций, уровень готовности педагогов к их применению остаётся неоднородным, что обусловливает необходимость комплексного изучения содержания, структуры и критериев развития данной готовности [2]. В ряде исследований отмечается, что успешное внедрение смарт-технологий возможно лишь при наличии у педагогов не только технических навыков, но и устойчивой мотивационной базы, рефлексивных способностей и профессионально-ценностных установок [3]. Однако в существующей научной литературе недостаточно систематизированы подходы к определению структуры готовности педагогов, а также не всегда чётко обозначены уровни её развития [4].

Актуальность настоящего исследования определяется потребностью в создании теоретической модели, описывающей комплексную природу готовности педагогов к применению смарт-технологий, а также в разработке критериев её оценки на разных этапах профессионального становления. Теоретическое осмысление этой проблемы позволит не только углубить научное представление о процессе цифровой трансформации образования, но и оптимизировать программы профессионального развития педагогов [5].

Целью исследования является теоретическое обоснование содержания, структуры и уровней развития готовности педагогов к применению смарт-технологий в образовательной деятельности. Для достижения поставленной цели в статье предполагается выполнить следующие задачи: проанализировать ключевые теоретические подходы к пониманию готовности педагогов в условиях цифровизации; определить основные компоненты структуры готовности.

Методологическую основу исследования составили теоретические методы: анализ, обобщение и интерпретация научной литературы по проблеме цифровизации образования и профессиональной компетентности педагогов; системно-структурный анализ концептуальных подходов к изучению готовности педагогов к применению инновационных технологий; моделирование содержания, структуры и уровней развития готовности.

Научная новизна статьи заключается в предложении новой теоретической модели готовности педагогов к применению смарт-технологий, в которой учитываются как когнитивные, так и деятельностные, мотивационные и рефлексивные компоненты. Эта модель расширяет существующие представления о педагогической готовности, в частности в контексте цифровизации образования, и служит основой для дальнейших эмпирических исследований.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении научного понимания процесса формирования готовности педагогов к использованию смарт-технологий. Предложенная структура готовности способствует более чёткому пониманию, как различные компоненты (знания, навыки, мотивация, рефлексия) взаимодействуют в процессе подготовки педагогов к внедрению цифровых инноваций. Это позволит совершенствовать подходы к обучению педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в разработке критериев для оценки готовности педагогов к применению смарт-технологий, которые могут быть использованы при проектировании и реализации программ повышения квалификации, а также в разработке диагностических инструментов для мониторинга уровня готовности педагогов. Полученные результаты могут быть полезны для образовательных учреждений, разрабатывающих стратегии внедрения цифровых технологий, а также для государственных органов, осуществляющих формирование образовательной политики в сфере цифровизации.

В условиях цифровизации образования все большую значимость приобретают смарт-технологии, которые представляют собой интеллектуальные цифровые решения, ориентированные на повышение эффективности образовательного процесса за счет автоматизации, персонализации и интерактивности обучения [1]. Смарт-технологии включают в себя использование сенсорных устройств, облачных платформ, систем искусственного интеллекта, средств виртуальной и дополненной реальности. Их применение позволяет формировать новые образовательные среды, где учащиеся становятся активными субъектами обучения, а педагоги – координаторами индивидуальных образовательных траекторий [2].

Смарт-технологии не только расширяют доступ к образовательным ресурсам, но и изменяют традиционные модели взаимодействия между участниками образовательного процесса, способствуя развитию навыков критического мышления, креативности и сотрудничества. Внедрение данных технологий требует от педагогов новой системы компетенций, основанной на интеграции технологических, педагогических и личностных компонентов.

Готовность педагога к инновационной деятельности рассматривается как сложное интегративное качество личности, включающее в себя мотивационно-ценностные установки, знания, умения, личностные качества и рефлексивные способности, необходимые для успешного освоения и внедрения новшеств в образовательную практику [3].

В контексте применения смарт-технологий готовность педагогов проявляется в стремлении к профессиональному самосовершенствованию, открытости к инновациям, способности к освоению новых цифровых инструментов и эффективному их использованию в процессе обучения. Формирование данной готовности требует системной работы на всех этапах профессионального становления и постоянного обновления цифровых и методических компетенций [4].

Психолого-педагогический аспект готовности педагогов к инновационной деятельности охватывает мотивационные, когнитивные, операционально-деятельностные и рефлексивные компоненты. Мотивационный компонент включает позитивное отношение к инновациям и стремление к личностно-профессиональному развитию. Когнитивный компонент выражается в знании современных технологий, методик их применения и осознании их роли в развитии образования [5].

Операционально-деятельностный компонент предполагает наличие практических умений и навыков по использованию смарт-технологий в образовательной деятельности. Рефлексивный компонент отражает способность педагога анализировать собственную деятельность, выявлять затруднения и стремиться к их преодолению через профессиональное развитие. Сбалансированное развитие всех этих компонентов обеспечивает эффективную интеграцию инновационных технологий в образовательный процесс.

Анализ научной литературы показывает наличие различных подходов к определению профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности. Одним из распространённых является компетентностный подход, согласно которому готовность рассматривается как интеграция профессиональных компетенций, необходимых для эффективного выполнения педагогических функций в изменяющихся условиях [1].

Готовность педагогов к применению смарт-технологий представляет собой интегративное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих успешную интеграцию инновационных цифровых средств в образовательный процесс. В основе содержания готовности лежат когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты [1–5].

Когнитивный компонент отражает уровень теоретической осведомленности педагога о возможностях, специфике и принципах использования смарт-технологий в образовательной практике. Он включает знания о характеристиках цифровых платформ, методах их применения в различных формах обучения, а также понимание педагогических потенциалов технологий для решения учебных задач [2]. Высокий уровень когнитивного компонента предполагает не только знание существующих технологий, но и способность критически оценивать их педагогическую ценность и эффективность применения в конкретных условиях образовательной среды.

Операционально-деятельностный компонент представляет собой сформированность у педагога практических навыков и умений по использованию смарт-технологий в образовательном процессе. Это умение интегрировать цифровые инструменты в структуру учебных занятий, осуществлять проектирование электронных образовательных ресурсов, использовать технологии для индивидуализации обучения и мониторинга образовательных результатов [3]. Особое значение в рамках этого компонента имеет способность к гибкому выбору и адаптации смарт-инструментов в зависимости от образовательных целей, содержания и особенностей контингента обучающихся.

Мотивационно-ценностный компонент отражает отношение педагога к инновационной деятельности, готовность воспринимать и внедрять смарт-технологии в свою профессиональную практику. Данный компонент включает в себя ценностные ориентации на развитие собственной профессиональной компетентности, принятие идеи цифровизации образования как позитивного тренда, стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту [1; 4]. Сформированная положительная мотивация способствует активному освоению новых технологий и их эффективному использованию в образовательной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент характеризует способность педагога к критическому анализу собственной деятельности, оценке уровня владения смарт-технологиями и выявлению направлений дальнейшего профессионального роста. Важной частью данного компонента является развитие навыков самооценки и постановки целей профессионального самосовершенствования на основе анализа полученных результатов [5]. Развитая рефлексивная компетентность позволяет педагогу своевременно корректировать стратегии использования технологий, повышать эффективность образовательного взаимодействия и адаптироваться к изменениям в цифровой образовательной среде.

Таким образом, содержание готовности педагогов к применению смарт-технологий носит комплексный характер и требует согласованного развития когнитивных, деятельностных, мотивационных и рефлексивных составляющих. Их интеграция обеспечивает не только успешное освоение цифровых инструментов, но и создание условий для качественного преобразования образовательной практики в условиях цифровой трансформации.

Структура готовности педагогов к применению смарт-технологий представляет собой системное единство взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целостное проявление данного качества в профессиональной деятельности. Модель структуры готовности можно представить как многокомпонентную систему, в которой каждый элемент выполняет свою специфическую функцию, а их взаимодействие определяет общий уровень готовности педагога [1–5].

Развитие готовности педагогов к применению смарт-технологий носит поэтапный характер и предполагает выделение уровней, отражающих степень сфор-

мированности основных компонентов готовности. Анализ научной литературы позволяет выделить три основных уровня развития: низкий, средний и высокий [1–5].

Низкий уровень готовности характеризуется фрагментарными знаниями о возможностях смарт-технологий и ограниченным пониманием их роли в образовательном процессе [2]. Педагог на этом уровне испытывает затруднения в применении цифровых инструментов, проявляет низкую мотивацию к освоению новых технологий, предпочитает традиционные методы обучения. Наблюдается недостаточная развитость рефлексивных навыков: педагог редко осознает необходимость изменения собственной профессиональной практики в условиях цифровизации.

Основные критерии:

– ограниченные теоретические знания о смарт-технологиях;
– отсутствие навыков практического применения цифровых средств;
– выраженная настороженность или негативное отношение к инновациям;
– слабая способность к самоанализу и профессиональной рефлексии.

Средний уровень готовности свидетельствует о наличии у педагога базовых знаний о смарт-технологиях и определенного практического опыта их применения [3]. Педагог способен использовать цифровые инструменты в отдельных элементах учебного процесса, проявляет положительное отношение к инновациям, но сталкивается с трудностями при интеграции технологий в целостную образовательную систему. Мотивация к применению инноваций является ситуативной, что приводит к неполной реализации потенциала смарт-технологий.

Основные критерии:

– наличие базовых знаний и навыков в области цифровых технологий;
– использование смарт-технологий в отдельных аспектах педагогической деятельности;
– положительная, но нестабильная мотивация к освоению инноваций;
– начальное развитие рефлексивных навыков и стремление к профессиональному совершенствованию.

Высокий уровень готовности характеризуется целостной интеграцией смарт-технологий в профессиональную деятельность педагога [1; 4]. Педагог осознанно выбирает и адаптирует цифровые инструменты в соответствии с целями обучения, демонстрирует высокий уровень технологической, методической и личностной компетентности. Мотивационно-ценностная установка выражается в стремлении к постоянному профессиональному росту и открытости к инновациям. Рефлексивно-оценочный компонент на этом уровне проявляется в системной самооценке, планировании направлений развития и адаптации собственной практики в условиях цифровизации.

Основные критерии:

– глубокие знания о смарт-технологиях и способах их применения в образовательной практике;
– уверенные навыки интеграции цифровых инструментов в обучение;
– устойчивая мотивация к инновационной деятельности;
– высокая рефлексивная культура и способность к постоянному профессиональному развитию [5].

Таким образом, уровни развития готовности педагогов отражают динамику формирования профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде и служат ориентиром для планирования программ повышения квалификации и профессионального роста.

Предложенная модель готовности педагогов к применению смарт-технологий в образовательной деятельности во многом перекликается с существующими концепциями профессиональной компетентности в условиях цифровизации, но одновременно вносит уточнение в их структурное наполнение и критерии оценки.

Особую значимость приобретает учёт структуры и уровней готовности при проектировании программ повышения квалификации. Понимание того, на каком уровне находится педагог (низком, среднем или высоком), позволяет дифференцировать образовательные стратегии, ориентируя их на актуальные дефициты и зоны развития конкретного специалиста. Это делает профессиональное обучение более адресным, эффективным и результативным.

Таким образом, модель, предложенная в настоящем исследовании, не заменяет существующие подходы, а интегрирует и конкретизирует их с учетом вызовов цифровой эпохи и задач современной школы. Она может служить основой как для диагностики готовности, так и для проектирования содержательного наполнения образовательных программ, ориентированных на развитие цифровых и методических компетенций педагогов.

В результате проведённого исследования были разработаны теоретические основы для понимания содержания, структуры и уровней развития готовности педагогов к применению смарт-технологий. Выделены основные компоненты готовности: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный, а также три уровня её развития: низкий, средний и высокий. Важным вкладом исследования является систематизация и уточнение подходов к оценке готовности педагогов, что позволяет более точно диагностировать и развивать их цифровые компетенции в условиях образовательной трансформации.

Библиографический список

1. Багреева Н.В. Формирование цифровой компетентности педагогов в условиях образовательной среды. *Инновационная наука*. 2018; № 6: 45–48.
2. Михеева Е.С. Структурные компоненты готовности педагогов к использованию технологий смешанного обучения. *Наука, образование и культура*. 2020; № 2 (42): 112–116.
3. Щукина Г.И. Теоретико-методологические основания подготовки педагогов к цифровой трансформации образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019; № 8 (207): 22–28.
4. Чечель И.Д. Структура и критерии готовности преподавателя к использованию информационно-коммуникационных технологий. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 3: 193–197.
5. Шабалина Н.В. Развитие педагогической готовности к внедрению смарт-образовательных технологий. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 6: 87–91.

References

1. Bagreeva N.V. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti pedagogov v usloviyah obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnaya nauka*. 2018; № 6: 45-48.
2. Miheeva E.S. Strukturnye komponenty gotovnosti pedagogov k ispol'zovaniyu tehnologij smeshannogo obucheniya. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2020; № 2 (42): 112-116.
3. Schukina G.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya podgotovki pedagogov k cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 8 (207): 22-28.
4. Chechel' I.D. Struktura i kriterii gotovnosti prepodavatelya k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 3: 193-197.
5. Shabalina N.V. Razvitie pedagogicheskoj gotovnosti k vnedreniyu smart-obrazovatel'nyh tehnologij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 6: 87-91.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-292-295

***Mirzoeva M.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: mansurova15@yandex.ru*
***Taibova R.A.**, senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: roza_24@mail.ru*

FORMATION OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF THE SUBJECT TEACHER. The article examines the motivational sphere of a specialist in his formation and professional self-realization, the theoretical analysis of which allowed to show the importance of adopting a profession and revealing the personal meaning of activity in the professional training of students. The article presents the main aspects influencing the formation of a student's motivational sphere, as well as methods and approaches to ensure its development. The objective of the article is to show the influence of external and internal factors on the formation of professional motivation. Critical points in the development of motivation include: the adoption of a profession as a basic stage, the disclosure of the personal meaning of activity, and the transformation of motives in the process of professionalization. In the course of professional development, a dynamic change in the student's motivational sphere occurs: new motives appear, the significance and structure of existing ones change. Theoretical research in the field of motivation has made it possible to develop measures to form a stable professional motivation of the student, which is relevant in the context of modern requirements for teaching. The researchers conclude that the formation of a student's motivational sphere by adopting a profession and revealing the personal meaning of activities play an essential role in becoming a subject teacher and requires certain efforts from teachers working in pedagogical vocational schools and universities.

Key words: **motivation sphere of specialist, acceptance of profession, disclosure of personal meaning of activity, formation of student's motivational sphere**

***М.М. Мирзоева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: mansurova15@yandex.ru*
***Р.А. Таибова**, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: roza_24@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА-ПРЕДМЕТНИКА

В статье рассматривается мотивационная сфера специалиста при его становлении и профессиональной самореализации, теоретический анализ которой позволил показать значение принятия профессии и раскрыть личностный смысл деятельности в профессиональном обучении студентов. В статье приведены основные аспекты, влияющие на формирование мотивационной сферы студента, а также методы и подходы, обеспечивающие её развитие. Цель статьи – показать влияние внешних и внутренних факторов на формирование профессиональной мотивации. Критические моменты в развитии мотивации включают принятие профессии как базового этапа, раскрытие личностного смысла деятельности, трансформацию мотивов в процессе профессионализации. В ходе профессионального становления происходит динамическое изменение мотивационной сферы студента: появляются новые мотивы, изменяются значимость и структура существующих. Теоретические изыскания мотивационной сферы позволили разработать меры по формированию устойчивой профессиональной мотивации студента, что актуально в условиях современных требований к педагогической деятельности. В статье делается вывод о том, что формирование мотивационной сферы студента путем принятия профессии и раскрытия личностного смысла деятельности играет существенную роль в становлении педагога-предметника и требует определённых усилий от преподавателей, работающих в педагогических СПО и вузах.

Ключевые слова: **мотивационная сфера специалиста, принятие профессии, раскрытие личностного смысла деятельности, формирование мотивационной сферы**

XXI век преобразует взгляды на цели, смыслы и ценности жизни человека, трансформируя структуру общества, жизнеобеспечивающие технологии, и это активизирует процессы развития общества, культуры, образования, формируя новые этапы их становления [1]. В настоящую эпоху преобразований и модернизаций востребованы профессионалы, подготовку которых ведут учреждения СПО и вузы, обеспечивающие качество образовательно-воспитательного процесса [2].

Потребность работодателей в высококвалифицированных выпускниках, так необходимых в условиях рыночной экономики, вызывает необходимость повышения качества профессионального образования, что предопределено следующими препятствиями:

– трудности произвольной самоактуализации студента при эффективной деятельности, представляющей личностный интерес, так как учебная деятельность студентов чаще всего совершается без должного старания и не в полной мере, а иногда и вообще игнорируется;

– ограниченная потребность в творческой деятельности при низком уровне креативности;

– случайный выбор профессии при поступлении в учреждения СПО или вуз: лишь бы продолжить образование – по совету родителей, по подходящим баллам ЕГЭ и тому подобное.

Необходимость разрешения этих препятствий, влияющих на качество образования, определили актуальность исследования.

Цель статьи – исследовать мотивационную сферу специалиста на этапе становления при профессиональной самореализации и развитии личности. Для достижения цели были установлены задачи:

– выявить методы и подходы для формирования мотивационной сферы (далее –ФМС) студента;

– сформулировать выводы и дать рекомендации.

Новизна исследования: уточнена роль мотивационной сферы специалиста в профессиональной деятельности; выявлен смысл таких компонентов мотивационной сферы, как принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности; аргументирована ценность этих компонентов в педагогической деятельности.

Теоретическая значимость исследования: определены аспекты, влияющие на формирование мотивационной сферы путем принятия профессии и раскрытия личностного смысла деятельности.

Практическая значимость исследования: в статье показаны эффективные методы и подходы, содействующие формированию мотивационной сферы педагога-предметника.

Методология исследования основывается на системном, личностно-деятельностном, компетентностном, аксиологическом подходах.

В качестве ведущих методов исследования выбраны теоретические, направленные на изучение и теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, анализ научных публикаций.

Анализ научных публикаций позволил выявить следующие уровни профессиональной мотивации педагогических СПО и вузов: высокий уровень – не более 60% студентов; низкий уровень – 16%. При этом у 40% студентов выявлены недостаточно сформированные умения по развитию личностных качеств, что требует дополнительной работы со стороны вуза.

Например, в исследовании М.А. Караулова было установлено, что «чем выше уровень профессиональной мотивации и профессиональной идентичности студента, тем больше вероятность, что он будет работать по специальности». При этом сегодня «таких выпускников примерно треть от общего числа», на что указывают и другие исследователи [3, с. 38]. А это подтверждает отсутствие работы педагогических коллективов с мотивационной сферой студентов.

Мотивация определяет степень заинтересованности человека в работе, уровень его профессиональной активности, выражает стремление специалиста любой профессиональной сферы к достижению поставленных целей. Важным фактором, влияющим на мотивационную сферу специалиста, является адаптация к профессиональной деятельности, включающая такие важные компоненты, как принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности. Мы рассмотрели взаимосвязь этих факторов и их влияние на мотивацию человека.

Принятие профессии означает осознанный выбор человеком той или иной профессиональной деятельности, включающей в себя оценку собственных интересов, способностей и ценностей, а также учёт требований и ожиданий общества. Принятие профессии влияет на мотивационную сферу через формирование профессиональных целей и установок.

Общеизвестно, что мотив и цель деятельности – понятия, являющиеся центральными в психологической теории деятельности, поэтому они важны и для профессионального обучения [4, с. 24].

Это подтверждает и работа А.К. Марковой, где она указывает, что «профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда» [5, с. 9]. При этом она распознаёт как общепрофессиональную позицию педагога – «стремление быть и оставаться учителем», так и профессиональные позиции, зависящие от видов избираемой педагогической деятельности, таких как педагог-предметник или педагог-воспитатель [5, с. 9].

Профессиональная педагогическая деятельность педагога отличается от деятельности педагога-предметника тем, что педагог, работая в образовательном учреждении, выполняет различные функции, такие как организация собственно учебного процесса, а также воспитательной работы со школьниками и др.

Педагог-предметник же специализируется на преподавании конкретного предмета и занимается обучением и развитием обучающихся (учеников, студентов) только в рамках своего предмета. При этом «обучение можно определить как совместную, целенаправленную деятельность учителя и ученика, связанную с освоением систематизированной совокупности знаний, умений, навыков путем развития способностей обучаемого» [6, с. 326].

В нашем случае направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность «Технология и безопасность жизнедеятельности» (бакалавриат). Мы осуществляем компетентностно-ориентированное обучение, позволяющее будущему педагогу состояться зрелым специалистом, ориентируясь на освоение студентами способов профессиональной деятельности, заданные федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), последняя редакция которого ФГОС ВО 3++ от 15.01.2022.

Формирование мотивационной сферы (ФМС) студента посредством принятия профессии является важным аспектом образовательного процесса на начальном этапе становления педагога-предметника и представляет ключевую роль в профессиональной самореализации и развитии личности студента [5, с. 10].

Общеизвестно, что мотивационная сфера человека, в нашем случае – студента, включает в себя различные компоненты, такие как потребности, интересы, ценности, цели и мотивы. Она формируется под воздействием внешних и внутренних факторов, таких как семья, друзья, образовательная среда, личный опыт и самооценка.

Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, довольно подробно представлен анализ психологического строения деятельности: «*потребность – мотив – цель – условия достижения цели* и соотносимые с ними *деятельность – действие – операции»* для решения проблем развивающего обучения, которые повлияли на создание методических средств его реализации в школьной практике [7 с. 25–26]. Мы считаем, что это исследование содержания целостной деятельности в учебно-образовательной практике педагогических СПО и вузах поможет педагогам-предметникам в будущей профессиональной деятельности.

Е.П. Ильин в своей работе доказал тезис С.Л. Рубинштейна, касающийся того, что «мотивы составляют ядро личности человека». Это даёт возможность определять составляющие мотивационной сфере человека и изучать его личность. [8, с. 183].

Нам созвучно его мнение о том, что «знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности профессионального обучения» [8, с. 268].

Обобщая вышеприведенные высказывания ведущих ученых-педагогов для успешного формирования мотивационной сферы (ФМС) студента через принятие профессии в учебно-образовательном процессе педагога-предметника, мы учитываем следующие аспекты:

– осмысление значимости выбранной профессии (то есть студент понимает, что профессия педагога имеет социальную значимость и способствует развитию общества);

– развитие интереса к предмету преподавания (именно студент заинтересован в изучении дисциплины и находит возможности для её усвоения);

– формирование профессиональных компетенций (точнее сказать студент развивает навыки и знания, необходимые для будущей успешной профессионально-педагогической деятельности);

– создание условий для самореализации и творчества (иными словами студент имеет возможность проявлять свои способности и таланты в процессе обучения);

– становление коммуникативных навыков (необходимые в будущем студенту умения общаться как с учениками, так и с коллегами и родителями).

При этом для ФМС студента мы применяем такие методы и подходы:

– разнообразие интерактивных методов обучения, предоставляющих студентам деятельное участие в образовательном процессе, что содействует развитию профессиональных компетенций;

– профессиональная практика, разрешающая организацию стажировок, практик и волонтёрских проектов, что даёт возможность студентам получить опыт работы с людьми и убедиться в правильности выбранной профессии;

– наставничество, санкционирующее взаимодействие с опытными педагогами и специалистами в области образования, может помочь студенту преодолеть возможные трудности;

– саморазвитие и саморефлексия: студенту следует постоянно работать над собой, развивать свои личностные качества и профессиональные навыки, анализируя свой опыт и успехи.

Как видим, формирование мотивационной сферы студента через принятие профессии педагога-предметника – это многоаспектный процесс, но при продуманной организации и использовании различных методов и подходов можно добиться успеха в этом направлении и подготовить высококвалифицированных специалистов.

Раскрытие личностного смысла деятельности (ЛСД) связано с осознанием человеком значения и ценности своей работы для себя и общества. Это позволяет увидеть связь между целью деятельности и её результатами, а также осознать важность своей деятельности для других людей. Раскрытие ЛСД способствует формированию внутренней мотивации, основанной на интересе к самому процессу работы и стремлении к саморазвитию.

Общепризнано, что потребность в труде включает в себя элементы духовных (как познавательных и эстетических), материальных и социальных потребностей [10, с. 35]. Так, В.Д. Шадриков в своём исследовании показал как при обучении и трудовой деятельности совершается изменение мотивационной структуры человека: первоначально происходит видоизменение общих мотивов личности в трудовые, после этого изменяется и система профессиональных мотивов [4, с. 37].

«Мотивационная сфера профессиональной деятельности неодинакова на разных стадиях профессионализации», – пишет А.К. Маркова, рассматривая все стадии продвижения человека труда к профессионализму, виды профессиональной компетентности [9, с. 82]. В нашем случае важна стадия профессионального обучения, когда идет адаптация студента к профессии, чтобы избежать охлаждения интереса к ней и вызвать её принятие. Учебная деятельность студента, приближенная к реальной профессионально-педагогической при профессиональной подготовке в СПО или вузе, значительно повышает требования личности к работе, а разные виды деятельности приобретают личностный смысл и начинают определять привлекательность профессии.

Формирование мотивационной сферы студента путём раскрытия ЛСД педагога-предметника является важной задачей для успешного обучения и развития молодого специалиста и применяется нами на всех спецпредметах [10].

Для ФМС студента путём раскрытия личностного смысла деятельности нами учитываются следующие факторы:

– организация учебного процесса, важными аспектами которого является создание условий для активного участия студентов в этом процессе и стимулирование их познавательной активности и самостоятельности;

– профессиональная направленность обучения, обеспечивающая студентам связь между будущей профессией и изучаемыми предметами;

– создание ситуаций успеха, в которых студент может успешно выполнить задание или достичь поставленной цели, что будет способствовать повышению его мотивации.

Также важно использовать различные методы и формы обучения не только такие, как проблемное обучение, проектная деятельность, игровые технологии, ставшие уже традиционными, но и новые, созданные на основе цифровых технологий (например, использовать 3D-модели для визуализации сложных понятий и процессов, проводить виртуальные эксперименты и демонстрации на занятиях). Это позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе, развивать свои творческие способности и формировать устойчивую мотивацию к обучению. Таким образом, формирование мотивационной сферы студента путём раскрытия ЛСД как будущего педагога-предметника является сложной, но необходимой задачей. Только при условии учёта всех факторов и использования разнообразных методов обучения можно добиться успешного формирования мотивационной сферы будущего педагога-предметника, подготовив его к успешной профессиональной деятельности. Принятие профессии и раскрытие ЛСД тесно взаимосвязаны и воздействуют друг на друга. Выбор профессии основывается на понимании её личностной значимости и возможности реализации своих интересов и ценностей. В свою очередь, раскрытие личностного смысла деятельности способствует более глубокому принятию профессии и укреплению мотивации.

Становление принятия профессии и раскрытия ЛСД оказывает значительное влияние на мотивационную сферу человека, что способствует формированию устойчивых профессиональных целей студента, повышению его активности и инициативности, а также развитию внутренней мотивации.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что формирование мотивационной сферы студента путем принятия профессии и раскрытия личностного смысла деятельности играет существенную роль в становлении педагога-предметника и требует определённых усилий от преподавателей, работающих в педагогических СПО и вузах.

Теоретическое исследование компонентов мотивационной сферы позволило разработать меры по формированию устойчивой профессиональной мотивации студента, что актуально в условиях современных требований к педагогической деятельности.

Следующий этап требует диагностики, которая позволит оценить и скорректировать результаты воздействий преподавательского коллектива.

Успешный преподаватель СПО и вуза – это человек, обладающий не только теоретическими знаниями и методиками, но и способный создать плодотворную среду для развития каждого студента, постоянно работая над собой, готов к изменениям в образовательной сфере. Мы отметили, анализируя структуру педагогической деятельности, что в начале трудовой деятельности будущему педагогу необходимо в первую очередь сформировать ключевые составляющие: конструктивную, организаторскую, коммуникативную.

Заметим, что студентам часто сложно справиться именно с конструктивной составляющей из-за большого объема учебного материала, сложности в его систематизации, трудностей соединения темы занятия с опытом учеников, проблем в логичном включении учебной информации в структуру занятий. Эти проблемы систематично должен разрешать преподаватель (СПО, вуза) при проведении занятий по своему предмету, выделяя и систематизируя главное в сообщаемой информации для краткого конспекта. Такой подход научит студентов быстро конспектировать и ликвидирует пассивность при восприятии и переработке получаемой информации на занятии. А самостоятельная работа с темами занятий при подготовке к семинару или практическому занятию потребует от студента работу с источниками, где рассматривается взгляд автора на проблемы, выделенные в кратком конспекте. При этом студент должен будет отметить и свое отношение к этим проблемам.

Такие обобщающие конспекты хороши для подготовки к зачетам, экзаменам и государственной аттестации студентов, а в дальнейшей – в профессионально-педагогической деятельности. Конечно, эти конспекты проверяются преподавателем и делаются замечания, которые постепенно научат студентов выделять главное, работать с источниками и перерабатывать интеллектуальную информацию. Поэтому рекомендуем начинать с формирования конструктивной составляющей, постепенно переходя к организаторским навыкам и параллельно развивая коммуникативные умения, что позволит создать прочную основу для дальнейшей педагогической деятельности. Педагог-предметник при реализации ОППО проводит оценку индивидуального развития студентов для определения эффективности педагогических действий с помощью психолого-педагогической диагностики [10].

Для определения профессиональной направленности студента существует комплекс диагностических методик, каждая из которых позволяет получить срез определенных аспектов его личности. Рекомендуем проходить диагностику при поступлении в учебное заведение (входной контроль), в процессе обучения до и после изучения определенного предмета и после госаттестации до начала педагогической деятельности (выходной контроль). На следующем этапе исследования определим диагностические методики, позволяющие провести комплексную диагностику мотивационной сферы; выявить особенности мотивации у разных групп студентов; определить эффективность образовательных программ; разработать индивидуальные траектории развития профессиональной направленности студентов.

Библиографический список

1. Мирзоева М.М., Таибова Р.А. Подготовка компетентного специалиста в организации СПО, отвечающего запросам общества. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 08/2: 135–139.
2. Мирзоева М.М., Таибова Р.А. Развитие цифровых компетенций при формировании профессиональных компетенций педагога-предметника. *Современный ученый.* 2025; № 1: 308–314.
3. Караулов М.А. Профессиональное самоопределение и профессиональные ожидания выпускников педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 37–39.
4. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука, 1982.
5. Маркова А.К. *Психология труда учителя:* книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
6. Шадриков В.Д. *Психология деятельности человека*. Москва: Институт психологии РАН (Достижения в психологии), 2013.
7. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* Москва, 1986.
8. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2002.
9. Маркова А.К. *Психология профессионализма.* Москва, 1996.
10. Гаджиев М.Г., Мирзоева М.М. Психолого-педагогическая диагностика в современном образовании. *Мир, науки, культуры, образования*. 2016; № 4 (59): 130–133.

References

1. Mirzoeva M.M., Taibova R.A. Podgotovka kompetentnogo specialista v organizacii SPO, otvechayuschego zaprosam obschestva. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 08/2: 135-139.
2. Mirzoeva M.M., Taibova R.A. Razvitie cifrovyh kompetencij pri formirovanii professional'nyh kompetencij pedagoga-predmetnika. *Sovremennyj uchenyj.* 2025; № 1: 308-314.
3. Karaulov M.A. Professional'noe samoopredelenie i professional'nye ozhidaniya vypusknikov pedagogicheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 37-39.
4. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti.* Moskva: Nauka, 1982.
5. Markova A.K. *Psihologiya truda uchitelya:* kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
6. Shadrikov V.D. *Psihologiya deyatel'nosti cheloveka.* Moskva: Institut psihologii RAN (Dostizheniya v psihologii), 2013.
7. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya.* Moskva, 1986.
8. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
9. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma.* Moskva, 1996.
10. Gadzhiev M.G., Mirzoeva M.M. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v sovremennom obrazovanii. *Mir, nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 4 (59): 130-133.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-295-297

Odaeva E.S., *postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Elisamon95@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION. The objective of the article is to analyze advantages inherent in the most effective modern approaches to planning and organizing the teacher training process in the educational space of a university. As the first research task, the author identifies objective problems that make it difficult to successfully implement higher teacher education programs. The second task is to find a paradigm in which the relevant process can be implemented with maximum efficiency. The third task solution involves the specific methodological approaches to be implemented in line with such a paradigm, as well as the positive impact that their use can have on the course and results of future teachers professional training examples study. In the course of solving these tasks, the author relied on general scientific approaches and principles, as well as the methodology adopted today in pedagogical research. The main methods are the analytical method and the methodological approaches effectiveness in the training of future teachers at the mastering higher education programs stage systematic analysis.

Key words: **university education, higher pedagogical education, methodological approaches to training of future teachers, educational paradigm, student, teacher**

Э.С. Одаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Elisamon95@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Целью статьи является анализ преимуществ, присущих наиболее эффективным из числа современных подходов к планированию и организации процесса подготовки учителя в образовательном пространстве вуза. В качестве первой исследовательской задачи автором была определена попытка выявить объективные проблемы, затрудняющие успешную реализацию программ высшего педагогического образования. Вторая задача – поиск такой парадигмы, в русле которой соответствующий процесс может быть реализован с максимальной эффективностью. Решение третьей предполагает исследование конкретных примеров методологических подходов, подлежащих реализации в русле такой парадигмы, а также того положительного влияния, которое их использование может оказать на ход и результаты профессиональной подготовки будущих учителей. По ходу решения этих задач автор опиралась на общенаучные подходы и принципы, а равно и методологию, принятую сегодня в педагогических исследованиях. Основными методами стали аналитический и системный анализ уровня эффективности методологических подходов при подготовке будущих учителей на ступени освоения программ высшего образования.

Ключевые слова: **вузовское образование, высшее педагогическое образование, методологические подходы к обучению будущих учителей, образовательная парадигма, студент, преподаватель**

Учёные А.Б. Рахмонов [1], Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк [2] утверждают, что на текущем этапе ход прогрессивного развития сфер как школьного образования, так и вузовского определяется сменой традиционно устоявшейся в них парадигмы знаний на парадигму, основу которой составляют компетенции. Следовательно, современный период их существования, подобно любой другой переходной эпохе, сопряжён с рядом проблем. Наиболее актуальные проблемы, непосредственно влияющие на образование, подробно рассмотрим ниже.

Преодоление соответствующих затруднений оказывается, по справедливому мнению Е.Н. Алексеевой [3], тесно связанным с ликвидацией разрыва, существующего между особенностями обучения молодого поколения в образовательных организациях, с одной стороны, и функционирования профессиональной среды – с другой.

Особенно важным вышеизложенное представляется применительно к подготовке вузами будущих педагогов, т. е. тех специалистов, на плечи которых в ближайшем будущем ляжет ответственность за дальнейшее совершенствование российской и мировой систем образования.

Следовательно, актуальным является поиск современных методологических подходов, расширение использования которых позволит студентам, обучающимся по программам высшего педагогического образования, сформировать за период освоения профессии навыки действий в реальных профессиональных ситуациях, что будет способствовать развитию их когнитивной и профессиональной мотивации.

Вышеизложенное позволило автору определить цель статьи как исследование преимуществ, присущих наиболее эффективным из числа современных подходов к планированию и организации процесса подготовки учителя в образовательном пространстве вуза.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– выявить объективные проблемы, затрудняющие успешную реализацию программ высшего педагогического образования;

– определить парадигму, в русле которой соответствующий процесс может быть реализован с максимальной эффективностью;

– привести примеры методологических подходов, подлежащих реализации в русле такой парадигмы, выяснив, какое конкретно положительное влияние

их использование может оказать на ход и результаты профессиональной подготовки будущих учителей.

При подготовке данного исследования автор опиралась на общенаучные подходы и принципы, а равно и методологию, характерную для современных педагогических исследований.

Так, основными методами стали аналитический и системный анализ уровня эффективности методологических подходов при подготовке будущих учителей на ступени вуза.

Научная новизна статьи определяется тем, что на её страницах были определены наиболее существенные проблемы, сопутствующие сегодня реализации программ высшего педагогического образования.

Теоретическая значимость состоит в выявлении парадигмы, в русле которой соответствующие затруднения могут быть минимизированы.

Практическая – в демонстрации возможностей конкретных методологических подходов к планированию и реализации образовательного процесса в русле такой парадигмы.

Результаты анализа работ учёных и практикующих преподавателей системы высшего педагогического образования (А.Б. Рахмонов [1], Е.Н. Алексеева [3], С.Г. Горчичко [4], О.М. Коломиец [5]) позволили нам выявить некоторые объективные проблемы, в настоящее время сопровождающие процесс подготовки будущих педагогических работников современным вузом. Они представлены на рис. 1.

Факт стремления большинства студентов профильных вузов не к тому, чтобы получить знания, умения н навыки, необходимые для успешной учебной, а позднее – профессиональной деятельности, но в лучшем случае – к почти механическому запоминанию и воспроизведению транслируемой информации, в худшем – к формальному соответствию требованиям, предъявляемым педагогическими работниками

Неудовлетворительный уровень сформированности у выпускников (во всяком случае тех, что не имеют опыта работы в школе и/или организации СПО) системы представлений о специфике деятельности современного педагога в условиях реальной образовательной организации

Низкий уровень понимания студентами теоретического материала, связанный с использованием многими вузами (особенно региональными) традиционных, субъект-объектных методов обучения

Непонимание будущими учителями взаимосвязи, существующей между изучаемой теорией и повседневной практикой их будущей профессиональной деятельности

Рис. 1. Проблемы, затрудняющие эффективную реализацию подготовки современными отечественными вуза педагогических работников

По мнению учёных-исследователей Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк, изложенного в коллективной монографии «Модернизация профессионального образования: компетентностный подход» [2], реализация наиболее эффективных из числа современных методологических подходов к подготовке специалистов в области педагогики представляется возможной в русле парадигмы личностно ориентированного образования, основанной на компетентностном подходе.

В настоящее время, несмотря на то, что активная реализация компетентностного подхода в России была связана с подписанием Болонского соглашения в 2003 году, из которого в 2022 году Россия вышла, в российской образовательной практике оценили эффективность данного подхода в образовании. В связи с чем он по-прежнему актуален, в том числе в условиях перехода отечественной системы образования на новую модель, практическая реализация которого намечена на 2026 год.

В свою очередь, парадигма личностно ориентированного образования, как считают педагоги-исследователи Е.Н. Алексеева [3] и С.Г. Горчичко [4], связана с такой организацией учебного процесса, при которой основное внимание будет сосредоточено на личности будущего педагога, его самобытности, неповторимости, уникальности и субъектности.

Исследователь А.Б. Рахмонов [1] выделяет следующие ведущие особенности личностно ориентированной парадигмы:

– позиционирование моделирования поведения и деятельности обучаемых как основы подготовки и реализации образовательной деятельности;

– доминирование целей профессионального и личностного развития студентов;

– предоставление всем субъектам педагогического процесса свободы выбора и реализация принципа личной ответственности за его результаты;

– обязательное развитие у будущих учителей системы духовно-нравственных ценностей, как профессиональных, так и общечеловеческих.

Перечисленные особенности рассматриваемой парадигмы делают возможной реализацию следующих ведущих методологических подходов (табл. 1).

Также следует добавить, что в процессе практической реализации компетентностного подхода в высшей школе при подготовке будущих педагогов важное место занимает тьюторство (И.Е. Емельянова [6]). Тьютор, как помощник и организатор образовательного процесса в высшей школе, помогает будущему педагогу закрепить на практике полученные знания, тем самым способствуя формированию профессиональных умений и навыков будущего учителя.

Далее отметим, что внедрение охарактеризованных выше методологических подходов в подготовку будущих учителей профильным вузом – задача ещё более важная, чем их реализация при обучении представителей других профессий. Безусловно, описанные выше проблемы могут быть таким путём решены применительно практически ко всем специальностям, осваиваемым в пространстве современных вузов.

Но, говоря об обучении педагогических работников, мы должны согласиться с Е.Н. Алексеевой [3]. Она утверждает, что широкая реализация культурологического, деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов в ОО

Таблица 1

Современные методологические подходы подготовки будущих учителей

Наименование подхода	Краткая характеристика	Роль в оптимизации планирования и реализации образовательного процесса
Культурологический	Основан на гуманистической позиции, согласно которой человек представляет собой субъект культуры, способный вместить все её «старые» смыслы, в то же самое время порождая новые. При таком подходе весь процесс подготовки будущего учителя можно, по справедливому выражению А.Н. Алексеевой [3], рассматривать как интеграцию студента в профессиональную и общечеловеческую культуру	Формирование самопозиционирования студентов педагогического вуза как носителей профессиональной культуры, ответственных за дальнейшее её сохранение и приумножение
Личностно-деятельностный	Представляет собой не просто набор образовательных технологий, приёмов и методов, подразумевающих деятельностное участие студентов в формирвоании собственных компетенций. Личностно-деятельностный подход становится базовой основой образования, на которой можно будет выстроить различные развивающие системы обучения и/или воспитания со свойственными им методологией и инструментальной базой	Студент выступает в позиции активного субъекта познания, работы и общения
		Необходимые ему для будущей профессионально-педагогической деятельности умения и навыки формируются в ситуациях, приближенных к реальным условиям реализации будущих обязанностей
Аксиологический	Отражает социальную и гуманитарную роли образования как одной из основ человеческой культуры	Способствует переносу внимания участников реализуемого в педагогическом вузе учебно-воспитательного процесса с усвоения некой суммы знаний, умений и навыков на реализацию потенциала будущих учителей
		Обеспечивает переход к субъект-субъектному взаимодействию между преподавателями и учащимися
Компетентностный	Базируется на категориях «компетентность», «компетенция», «метакачества» и др. По словам таких авторов, как Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова и Э.Э. Сыманюк [2], представляет собой, по сути, совокупность общих принципов определения целей подготовки педагогических кадров на этапе вузовского образования, её содержания, организации и оценивания достигнутых результатов	Обучение и воспитание будущих педагогов концентрируется на развитии у них системы умений и навыков, имеющих прямое отношение к особенностям реализации будущей профессиональной деятельности

соответствующего профиля не только интенсифицирует этот процесс, но и позволит студентам познакомиться с данными подходами, а в дальнейшем успешно применять их уже по ходу профессионально-педагогической деятельности [3].

Их корректное использование во время подготовки будущих учителей предполагает расширение использования активных методов обучения. Спектр таких методов, известных современным педагогам (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк [2], С.Г. Горчичко [4], О.М. Коломиец [5]), достаточно широк. Главным критерием для их подбора должен стать ответ на вопрос: обеспечивает ли конкретный метод каждому студенту возможность для активного и независимого участия в учебной и воспитательной работе?

Подводя итог рассмотрению современных подходов к подготовке учителей в условиях современной высшей школы, в первую очередь следует сказать о проблемах, затрудняющих сегодня эффективную реализацию программ высшего педагогического образования. Большинство из них имеют отношение к сохранению разрыва, существующего между формируемыми у обучающихся знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, особенностями реализации профессионально-педагогической деятельности – с другой.

Минимизировать их негативное влияние может помочь реализация учебно-воспитательного процесса в русле парадигмы личностно ориентированного образования. Её особенности позволяют эффективно использовать в образовательной деятельности четыре методологических подхода.

В число таких подходов входят культурологический, личностно- деятельностный, аксиологический, а также компетентностный. Их интеграция в образовательную практику позволит, с одной стороны, повысить результативность процесса подготовки будущих учителей, с другой же – сформирует у студентов умения и навыки, необходимые для применения этих подходов уже в ходе собственной профессионально-педагогической деятельности. При этом необходимым представляется расширение использования активных методов обучения.

Библиографический список

1. Рахмонов А.Б. Современные подходы в подготовке будущих педагогов. *Universum: психология и образование.* 2021; № 2 (80): 22–24.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.
3. Алексеева Е.Н. Закономерности методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения. *Московский педагогический журнал.* 2022; № 4: 87–99.
4. Горчичко С.Г. Педагогические подходы к профессиональному развитию учителя физики. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 107–109.
5. Коломиец О.М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2017; № 1: 84–98.
6. Емельянова И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики. *Среднее профессиональное образование*. 2008; № 9: 44–46.

References

1. Rahmonov A.B. Sovremennye podhody v podgotovke buduschih pedagogov. *Universum: psihologiya i obrazovanie.* 2021; № 2 (80): 22-24.
2. Zeer `E.F., Pavlova A.M., Symanyuk `E.`E. *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005.
3. Alekseeva E.N. Zakonomernosti metodicheskoj podgotovki buduschego uchitelya matematiki k rabote v usloviyah individualizacii obucheniya. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 4: 87-99.
4. Gorchichko S.G. Pedagogicheskie podhody k professional'nomu razvitiyu uchitelya fiziki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 107-109.
5. Kolomiec O.M. Kompetentnostno-deyatel'nostnyj podhod – metodologicheskaya osnova prepodavaniya v vysshej shkole. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2017; № 1: 84-98.
6. Emel'yanova I.E. T'yutorstvo kak osobaya forma soprovozhdeniya buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008; № 9: 44-46.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-297-301

Pankin A.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*
Fu Weikan, *postgraduate, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: 526631143@qq.com*

OVERVIEW OF CHINESE AND WESTERN SOURCES ON THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION THE ETHICAL CULTURE OF FUTURE DOCTORS. The article studies the ethical culture underlying the professional activity of doctors; the influence of socio-cultural transformations on the formation and reproduction of a professional medical subculture. The work analyses the role of moral and ethical norms and mechanisms for supporting the professional identity of future doctors in the process of university training. The key role of values such as altruism and benevolence, responsibility and empathy in ensuring a high level of activity of doctors is emphasized, as well as the need for synergy of the humanistic paradigm and professional university training to effectively respond to the challenges of modern society related to poor ecology, bioethics, digitalization, globalization and healthcare reforms. The relevance of the work is due to many changes in the field of medicine, including humanization, technological innovations, and increasing demands on the professionalism of medical professionals.

Key words: **ethics, culture, ethical culture, medical ethics, Hippocratic oath, Maimonides Prayer, "commandments and principles" by Chen Shikong, bioethics**

А.Б. Панькин*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: connotation@mail.ru*
Фу Вейкан*, аспирант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: 526631143@qq.com*

ОБЗОР КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Статья посвящена исследованию этической культуры, лежащей в основе профессиональной деятельности врачей; влиянию социокультурных трансформаций на формирование и воспроизводство профессиональной медицинской субкультуры; анализируется роль морально-этических норм и механизмов поддержки профессиональной идентичности будущих врачей в процессе вузовской подготовки; подчеркивается ключевая роль таких ценностей, как альтруизм и благожелательность, ответственность и эмпатия, в обеспечении высокого уровня деятельности врачей, а также необходимость синергии гуманистической парадигмы и профессиональной вузовской подготовки для эффективного ответа на вызовы современного общества, связанные с плохой экологией, биоэтикой, цифровизацией, глобализацией и реформами здравоохранения. Актуальность работы обусловлена многими изменениями в сфере медицины, включая гуманизацию, технологические инновации, возрастание требований к профессионализму медицинских работников.

Ключевые слова: **этика, культура, этическая культура, медицинская этика, Клятва Гиппократа, Молитва Маймонида, «заповеди и принципы» Чэнь Шикуна, биоэтика**

Актуальность исследования определена рядом важных факторов. Этическая культура врачей относится именно к категории морали и чести медицинских работников, ее также относят к педагогике; она является конкретным выражением реальности, представляя собой врачебную практику, имеющую особые убеждения, стремление к профессионализму в области здравоохранения, проявляющемуся в виде медицинской этической декларации, концепции и т. д. Это практическая сфера здравоохранения, в которой в процессе оказания медицинской помощи соблюдаются определенные нормы, этические принципы, касающиеся поведения медицинских работников.

Тем самым актуальность работы обусловлена многими изменениями в сфере медицины, включая гуманизацию, технологические инновации, возрастание требований к профессионализму медицинских работников. Однако подробный обзор китайских и западных источников по исследованию проблемы формирования этической культуры будущих врачей в отечественной образовательной

практике не проводился. Это обусловило необходимость написания данной статьи.

Цель данной статьи – проведение обзора китайских и западных источников по исследованию проблемы формирования этической культуры будущих врачей.

Основные задачи статьи: провести ретроспективный анализ подходов китайских и западных исследователей к проблеме формирования этической культуры будущих врачей; изучить современные подходы китайских и западных исследователей к обозначенной проблеме.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлен ретроспективный анализ подходов китайских и западных исследователей к проблеме формирования этической культуры будущих врачей; рассмотрены современные принципы и подходы к проблеме формирования профессиональной этики медицинского работника в современных реалиях.

Теоретическая значимость состоит в расширении содержания методологии и технологии профессионального образования в вопросах, касающихся подходов к формированию этической культуры будущих врачей.

Практическая значимость видится в том, что представленный материал может быть включенным в содержание преподаваемых в медицинских вузах дисциплин, связанных с этической культурой будущих врачей.

Методы исследования: системный и сравнительный анализ научной литературы [1–34], обобщение.

В древнем Китае легендарные истории об изобретении традиционной китайской медицины священными деятелями были пронизаны идеалами медицинской этики, а концепция «взаимопомощи» является самой ранней идеей медицинской этики [15]. В «Книге обрядов» выдвигается идея о том, что «если правитель болен и пьет лекарство, то министр пробует его первым». «Помощь больному» – самый древний медицинский принцип, имеющий моральное значение.

В период Весны и Осени и Воюющих государств была заложена теоретическая основа традиционной китайской этики: появился шедевр медицинской этики – «Классика внутренней медицины Желтого императора» («Хуанди Нэйцзин»), а также изобретен символ медицинской этики – сорока. Это не только первый медицинский труд в целом, но и первая работа по медицинской этике в частности, содержащая идею медицинской этики.

Этическая мысль получила большое развитие, породив богатое и далеко идущее интеллектуальное содержание. Главными из них являются конфуцианская мысль о «благожелательности» (основа медицинской этики), выдвинутая Конфуцием, концепция «любви», представленная Моцзы, и теория о «природе» и «свободе», предложенная Лаоцзы и Чжуанцзы. Среди них конфуцианство выдвигает концепцию «человеческого благородства» жизни, а идеи «благожелательности и любви» Конфуция и «сострадания» Менци проникают в медицинскую науку и рождают идею концепции «медицина – искусство благожелательности», согласно которой сострадание должно основываться на принципе «не навреди», способе реализации «благожелательности», который и есть «искусство». Эта идея была принята практикующими врачами, и основой медицинской этики стало выражение «медицина – это искусство благожелательности» [11, с. 12]. В основе «искусства» должна лежать «благожелательность» как цель и предназначение медицины, становясь ядром медицинской этики. Таким образом, «искусство» медицины должно рассматривать «благожелательность» как цель и предназначение, а «благожелательность», в свою очередь, должна принимать «искусство» как предпосылку, и термин «медицина – это благожелательность» определяет рамки того, что медицина должна и чего не должна делать» [7]. «У людей древнего мира, у того, кто сильно превосходит других, нет другого пути, кроме как подталкивать себя к другим» [19].

Во «Внутреннем каноне Желтого императора» подчеркивается «единство формы и духа» и «лечение будущей болезни», что требует от врачей обращать внимание на тело и разум пациента в целом, а не только на саму болезнь. «Внутренней канон Желтого императора» – это основополагающий труд традиционной китайской медицинской этики, в котором центральное место занимает сильный гуманистический дух, а концепции медицинской этики напрямую унаследованы более поздними периодами развития данной отрасли науки. Хотя и фрагментарные, но достаточно всеобъемлющие и ставшие для последующих поколений практикующих врачей обязательными и самодостаточными, эти нормы заложили основу традиционной медицинской этики.

Во времена династий Сун и Тан медицинская этическая мысль опиралась на конфуцианскую «благожелательность», даосскую концепцию здоровья, заслуг, буддийскую концепцию сострадания, «кармы». К основным деятелям медицинской этики этого периода относятся Чао Юаньфан, Сунь Сымяо, Цзяньчжэнь и Ван То, которые сочетали развитие медицины с практикой морального принципа «благожелательности и любви», демонстрируя взаимодополняющий характер медицины и медицинской этики. Сунь Сымяо написал два сочинения – «О великой врачебной практике» и «О великом врачебном совершенстве», посвященные медицинской этике, лучшие труды за всю историю традиционной китайской медицинской этики, второй из них рассматривается Всемирной медицинской ассоциацией как один из четырех великих классических произведений о медицинской этике и в определенной степени представляет собой высший уровень развития медицинской этики в династии Суй и Тан.

Сегодня концепция «Великий врач – искренность» по-прежнему имеет широкое и глубокое влияние, а мысль о том, что «великий врач» – это тот, кто «преуспевает в искусстве медицины и искренен в добродетели медицины», по-прежнему считается образцом для практикующих врачей. В своих двух статьях Сунь Сымяо впервые всесторонне обсудил и обосновал концепцию «доброжелательности и любви», ценность жизни как важнейшую категорию, мотивацию спасать мир и помогать людям в медицинской практике, «искренность» врачебной морали, «всеобщее одинаковое равное», «самое важное» и «этика врачебной верности», «мысль о ближайшем родственнике», «уважение к учителям и Дао», нормы межмедицинских отношений, «единодушие в деле спасения», «прямоты и целомудрия» и «принцип добра». Мысли Суна о медицинской этике повсеместно отражают «гуманное этическое сознание и дух уважения личности пациента и защиты его интересов как ядра». Он отстаивает подход, ориентированный на пациента, придавая большое значение человеческим ценностям, «что является сутью медицинского гуманизма» [2, с. 38].

Во времена династии Сун и Юань медицинская этика значительно расширила свое содержание. Требование инноваций и правдивости было упомянуто как важное содержание медицинской этики. С точки зрения практики многие врачи проявляют инициативу, подают пример, следуют конфуцианскому стремлению «спасать мир и помогать людям», применяют принцип «доброжелательности», стремятся к самореализации и осуществляют принцип «стать человеком, чтобы стать человеком». В отношениях между врачом и пациентом они придерживаются принципа «взрослый становится собой» и рассматривают стремление к нравственности как движущую силу для совершенствования медицинских навыков, изучения принципов и инноваций, реализуя взаимодополняемость медицинской этики и мастерства.

«Конфуцианские врачи» особенно подчеркивали важность медицинской этики, которая делает акцент на праведности, а не на выгоде, и интерпретировали медицинскую этику как «небесную добродетель», которая «делает все возможным», объясняли медицинскую этику именно в терминах конфуцианских этических и моральных концепций и интерпретировали ее как проявление «небесной добродетели».

После слияния трех религий в эпоху династии Сун буддийская концепция сострадания и универсальности, даосская концепция добродетели и конфуцианская идея любви и благожелательности вместе оказали глубокое влияние на идею медицинской этики, придавая значение нравственному культивированию и подчеркивая важность моральной самодисциплины, что стало общим этосом медицинской этики в этот период.

Специальные рассуждения о медицинской этике можно найти в ряде сочинений династий Мин и Цин, которые выражены в различных формах, включая полезные слова, важные заповеди, стихи и законы. «Пять заповедей и десять основных принципов» для практикующих врачей, выдвинутые Чэнь Шикуном в его «Хирургии Чжэнцзуна», включены в «Энциклопедию биоэтики» в США в 1978 году и занимают такой же статус, как Клятва Гиппократа и Молитва Маймонида.

В 1981 году (Шанхай) состоялся первый симпозиум по медицинской этике, который «определил медицинскую этическую мысль и принципы медицинской этики профилактики и лечения болезней, спасения жизни и помощи раненым, а также искреннего служения народу». Была выдвинута идея открытия курсов по медицинской этике в медицинских учебных заведениях по всей стране, а в сентябре того же года издательство «Народное здоровье» опубликовало первый учебник по медицинской этике «Введение в медицинскую этику» (Второй медицинский университет Шанхая).

В последующие десять лет дискуссия была сосредоточена на медицинских этических проблемах, возникающих в ходе реформы здравоохранения и развития современной медицины, а области исследования включали теории ценности, общественного блага, определение смерти, стандарт смерти, эвтаназию, трансплантацию органов, пренатальную диагностику, искусственное оплодотворение, экстракорпоральное оплодотворение, контроль поведения, и другие современные и более чувствительные медицинские этические проблемы, а содержание обмена информацией было расширено от общей теории медицинской этики до клинической медицинской помощи и распространилось практически на все области, такие как профилактика, научные исследования и управление.

В 1988 году Министерство здравоохранения обнародовало Кодекс медицинской этики для медицинского персонала и меры по его реализации, в том же году Сианьский медицинский университет основал журнал China Medical Ethics, а в 1991 году Государственная комиссия по образованию, Министерство здравоохранения, Государственное управление медицины и Государственное управление традиционной китайской медицины совместно сформулировали «Кодекс этики для преподавателей высших медицинских колледжей», «Кодекс поведения студентов высших медицинских колледжей и Клятву студентов-медиков».

В 1995 году государство обнародовало Закон о профессиональных врачах, который «регулирует медицинскую этику с точки зрения законодательной цели, качества врачей, правил практики, оценки и обучения, а также юридической ответственности».

С 2012 года в связи с продвижением китайской стратегии «Здоровый Китай 2030», этика была включена в общее планирование национальной программы здравоохранения. В медицинских университетах были созданы комитеты по этике для содействия стандартизации этической экспертизы в таких областях, как исследования стволовых клеток и репродуктивная медицина.

По данным на 2024 год, уровень расследования случаев нарушения медицинской этики в китайских больницах снизился на 40% по сравнению с тем, что было десять лет назад. Углубляются практические инновации в области гуманистического ухода, оптимизирующие процессы обслуживания и усиливающие обучение общению между врачом и пациентом.

Комитет по этике здравоохранения Китайской этической ассоциации три года подряд получал награду «Выдающееся отделение», что способствует приведению медицинской этики в соответствие с международными стандартами и облегчает межкультурный этический диалог.

Чжан Руи использовал инструмент библиометрического анализа CiteSpace для распределения особенностей и «горячих точек» исследований по вопросам медицинского этического образования в Китае за последние 40 лет и пришел к выводу, что медицинская этика, гуманистическое образование, традиционная медицинская этика, рыночная экономика, идеологическое и политическое образование, социалистические основные ценности, клиническая практика и отношения между врачом и пациентом являются высокочастотными терминами «горячих точек» исследований, что говорит о том, что «образование в области медицинской этики не просто является дополнением к медицинскому образованию, а должно проходить через медицинское образование и формировать полноценную и непрерывную систему» [18, с. 746].

Лу Чао отметил, что «обучение медицинской этике является важной частью воспитания личностных качеств студентов-медиков, и эффект от его обучения напрямую влияет на качество будущих медицинских работников, а в условиях постоянного воздействия современных тенденций развития рыночной экономики на эффект обучения медицинской этике влияет закон самого обучения медицинской этике, культурная атмосфера студенческого городка, социальная и семейная среда воспитания, форма обучения медицинской этике и другие объективные факторы, а также идеологическое состояние студентов-медиков, закон психологического развития и другие субъективные факторы» [11].

Чэн Сяовэнь и Чэнь Фо говорят о повторяющихся, прогрессивных и практических характеристиках образования в области медицинской этики, а также о необходимости реализовать триединство процесса образования в области медицинской этики: «школьники, интерны и работающие врачи» [25].

Сюй Юмэй и другие считают, что китайское медицинское образование должно стремиться к созданию системы формирования качества медицинской этики студентов «351», воспитанию гуманистических и научных качеств, освоению медицинской этики в рамках медицинского образования, учить студентов делать вещи «три единства», осуществляя этот процесс посредством руководства преподавателя, преподавания в классе и обучения. Необходимо создать «всестороннюю, многоканальную, поэтапную трехмерную» модель культивирования медицинской этики студентов через «пять проектов»: руководство преподавателя, преподавание в классе, практические занятия, культивирование атмосферы и непрерывное образование» [14, с. 15].

Исследовав текущую ситуацию с обучением медицинской этике студентов-медиков в трех медицинских школах провинции Сычуань, Дай Чэншу и др., предложили «усилить обучение медицинской этике студентов-медиков путем построения и совершенствования системы «трехстороннего образования для человека» и усиления наследования и модернизации традиционной культуры медицинской этики» [6, с. 22].

Гао Керл, Чжан Янгле и другие ученые считают, что «при обучении медицинской этике в медицинских вузах необходимо внедрять воспитание убеждений, социалистические гармоничные ценности, научную концепцию развития, концепцию чести и бесчестия и другие социалистические базовые ценности воспитания» [4, с. 143]. Обратить внимание на воспитание профессионального нравственного образования медицинского персонала, а также корректировать метод обучения и содержание образования в соответствии с особенностями психологических изменений и психологического состояния студентов-медиков (Ван Лиронг).

Ся Юаньюань и другие ученые, говоря о значении преподавания истории медицины в воспитании гуманизма и медицинской этики у студентов-медиков, выявили связь между преподаванием истории медицины и медицинской этики через разработку отношений между гуманизмом и историей. «Студенты-медики получают яркое и непосредственное образование в области медицинской этики, участвуя в практических мероприятиях по борьбе с бедностью, что являются одной из эффективных форм обучения медицинской этике студентов-медиков» [24, с. 28].

Ши Минь и др. проследили происхождение и основной смысл этической мысли «страха перед жизнью» и предложили, чтобы в «постэпидемическую эпоху этическая концепция страха перед жизнью была включена в процесс обучения медицинской этике, что может повысить эффективность и актуальность обучения медицинской этике» [27, с. 630].

«Уход за больными в конце жизни – это комплексное воплощение традиционной сыновней почтительности и современной медицинской этики, и доброжелательное сердце врача воплощается не только в спасении жизни, но и в тот момент, когда жизнь пациента подходит к концу, медицинским работникам еще более необходимо утешить одинокое и отчаявшееся сердце пациента с помощью превосходной медицинской этики, дать пациенту тепло человеческой природы. Практика ухода за неизлечимо больными пациентами отражает утверждение и уважение ценности человеческой жизни. Медицинским работникам необходимо более тщательно продумывать как медицинское лечение, так и психологическое, которое включает в себя не только самих пациентов, но и членов их семей» [20, с. 7].

«Материал для обучения медицинской этике в колледжах и университетах в основном исходит из двух измерений – истории и реальности, историческое измерение традиционной медицинской этики имеет богатый подтекст, а реальное измерение новой эпидемии коронной пневмонии в условиях появления модели времени выдвигает необходимость обогащения содержания идеологических и политических занятий в медицинских школах, добычи подтекста китайской и западной культуры медицинской этики. Эффективность обучения медицинской этике студентов медицинских колледжей может быть еще больше повышена за счет сочетания теории медицинской этики с клинической практикой и использования современных достижений науки и техники» [5, с. 90].

«Оценка качества медицинской этики для студентов-медиков является важной частью системы повышения качества медицинской этики, необходимо полностью достичь сочетания оценки знаний и оценки практики, сочетания качественной и количественной оценок, суммарной и формативной оценок, сочетания самооценки и внешней оценки, сочетания явной и неявной оценок, сочетания краткосрочной и долгосрочной оценок, а также других шести аспектов» [34].

Лю Цзинцзе считает, что образование в области медицинской этики для студентов-медиков в современном Китае имеет такие проблемы, как дефект основных концепций, отделение идеологического и политического образования от профессионального этического образования, отделение этического образования от профессионального и отделение этического образования от практического образования. Он предлагает использовать преимущества традиционного китайского медицинского этического образования, чтобы способствовать изменению целей, содержания и методов медицинского этического образования для современных студентов-медиков [10, с. 30].

Судя по нынешней ситуации с обучением профессиональной этике в медицинских вузах Китая, содержание устарело, форма скучна и не позволяет достичь цели образования (Чжан Лихун). Единый способ морального воспитания неэффективен, и диверсифицированные этические нарративы – это эффективный способ решения текущей дилеммы образования в области медицинской этики (Ян Цзяньбин).

Необходимо в полной мере использовать образцовые демонстрационные ролевые модели «медицинской этики для воспитания у студентов-медиков благородных этических чувств, чтобы улучшить процесс воспитания медицинской этики, что, по сути, является конкретным воплощением ***духовных стимулов*** в процессе обучения медицинской этике» [17, с. 56].

Таким образом, в Китае произошло общее признание необходимости и важности обучения медицинской этике, которое стало одним из значительных содержаний нравственного воспитания студентов в медицинских школах.

Западная культура медицинской этики прошла через четыре этапа Древней Греции, Древнего Рима, Средневековья и эпохи Возрождения, накопила глубокий исторический фундамент для развития современной западной культуры медицинской этики.

Становление происходит в IV в. до н. э. Древнегреческая этика считается началом западной медицинской этики. Медицина и мифология были тесно связаны. Только боги могли исцелять больных. «Аполлон был богом, который изобрел методы лечения, Келон, который был получеловеком-полулошадью, был основателем медицины, его ученик Асклепий позже стал богом врачевания, и храм Асклепия был основан в афинском Акрополе» [26, с. 54]. Поэтому «за отправную точку происхождения греческой медицинской этики берут появление Асклепия, бога медицины» [21, с. 114].

Появление специально оговоренных моральных обязательств, четко выраженных обязанностей и ответственности во многом связано с деятельностью софистов (учителей «мудрости», или ораторского искусства).

Аристотель в своих трудах «Большая этика», «Никомахова этика» и «Эвдемова этика» определяет этику как практическую науку о нравственности, цель которой состоит в том, чтобы научить человека достижению счастья, предполагающего мудрость, рассудительность, умеренность, инициативность и удовольствие от выполнения своего назначения.

В условиях социальной нестабильности сформировалась этика индивидуального спасения, этика социального служения, характерная для классического периода Греции.

Эпикур видел задачу этики в том, чтобы указать человеку пути, ведущие к свободе от телесных и душевных страданий. Стоики проповедовали принцип самосовершенствования, который выражался в том, что человек должен быть выше страданий и обстоятельств и жить во внутреннем согласии с собой и природой, должен спокойно и безразлично относиться к жизни, смерти, болезни, богатству (Зенон).

Западная медицинская этика начинается с Клятвы Гиппократа – высшая интерпретация норм медицинской этики древнегреческого периода, считается классической для последующих поколений практикующих врачей. «Я готов соблюдать, насколько это в моих силах, моральный принцип работы на благо больных и воздерживаться от всякого разврата и вредного поведения, насколько мне позволит мое здравомыслие» [23, с. 761]. «Клятва, а также другие тексты Гип-

пократа оказали глубокое влияние на развитие медицинской этики в последующие времена, отменили использование сверхъестественного для деконструкции страданий от болезней, положили начало построению традиционной западной медицинской этики» [23, с. 373].

«В древнеримский период нормы медицинской этики были унаследованы от древнегреческих норм, была введена концепция ***верховенства закона***, регулирующая медицинскую практику, поведение практикующих врачей и определяющего их врачебную этику» [26, с. 54].

В Средние века западная медицина находилась под религиозным влиянием, такие религиозные понятия, как «любовь, любовь к человеку», обогатили западную медицинскую культуру, внесли свой вклад в развитие медицинской этики. Необходимо выделить «Молитву Маймонида»: «Я хочу служить одной мыслью. Всех больных лечить одинаково» [22, с. 227].

В эпоху Возрождения Парацельс выдвигает основные требования к этике врача: «В любом деле врач должен быть прежде всего добрым и искренним человеком». В своей книге «Фармакология» он глубокомысленно показал, что «самая важная этика врача – это дух самопожертвования, когда он посвящает все, что у него есть, пациенту» [8].

«Западная традиционная культура медицинской этики в эпоху Возрождения, полностью опираясь на классическую культуру, вошла в XVII–XIX века современной медицинской этики на Западе, в течение которых нормы медицинской этики претерпели трансформацию от древней до современной западной медицинской этики» [13, с. 32]

В XVII веке в США возникла «полицейская теория медицины» – теория Франка и Эрхарда, рассматривавших медицину как национальный интерес и требовавших от врачей высокой медицинской этики и ответственности за своих пациентов. Ответственность за пациента выше личных интересов.

В Кодексе медицинской этики Американской медицинской ассоциации (1847), говорится об ответственности медицинской профессии перед обществом, выдвигается требование, чтобы врачи несли ответственность за общество во время эпидемий, заразных болезней и чумы, даже рискуя своей жизнью.

Хафланд предложил «Двенадцать афоризмов, или 12 кодексов медицинской этики»: работа врача заключается в восстановлении здоровья пациента, и он не должен заниматься «эгоизмом»; врач должен быть порядочным, ради пациента; врачи должны придерживаться справедливого и объективного отношения, взаимного уважения и любви» [3, с. 27].

Флоренс Найтингейл в обещании для медсестер «Обязательство Найтингейл» подчеркивал: «…стремитесь к чистоте в своей жизни, добросовестно выполняйте свои обязанности; не причиняйте вреда, не ищите медицинских выгод; соблюдайте медицинские секреты, делайте все возможное для улучшения стандартов сестринского ухода и прилагайте все усилия, чтобы сотрудничать с врачом в диагностике и лечении» [3, с. 28]. Это требование к медсестрам – быть строгими к себе и сотрудничать с врачами, чтобы искренне служить пациентам.

В 1946 году сформулирован Нью-Йоркский кодекс Касла, состоящий из 10 пунктов и разъясняющий принципы и меры предосторожности, которые необходимо соблюдать при проведении экспериментов на людях. На этой основе была принята Хельсинкская декларация (1964), пересмотренная на 29-й Всемирной медицинской ассамблее в 1975 году, подтвердив принцип, согласно которому интересы испытуемого стоят на первом месте, став руководством по проведению экспериментов на людях.

На XXIX Всемирной медицинской ассамблее (1975 г.), была представлена Токийская декларация: «всегда придерживаться принципа гуманизма, равного отношения к заключенным и пациентам, защищать их основные права и интересы здоровья; запретить использование асимметричного преимущества (с помощью медицинских знаний); необходимо полностью уважать пациента, даже если ему угрожают» [16, с. 44]

Теория прав человека стала этической нормой и практикой в западной медицине и здравоохранении, а международное сообщество и медицинские работники обратили внимание на права и безопасность пациентов, придали большое значение ценности жизни пациентов и уважению их прав и интересов при составлении и формулировании этического кодекса медицинской помощи.

Исходя из этого, в 1975 году Национальная ассоциация детских больниц и медицинских центров США одобрила публикацию Педиатрического билля о правах.

Женевская декларация (1948), декларация прав ребенка (1959), принятая Генеральной Ассамблеей ООН, включает десять руководящих принципов, в которых указаны основные права и интересы, которыми должны и обязаны обладать дети во всем мире. Декларация прав пациента (1973), Гавайская декларация (1977) – это международные этические кодексы, которые кодифицируют и обнародуют права пациента, определяют его основные права пациента и рассматривают их как неотъемлемую часть процесса лечения. Другие кодексы медицинской этики, касающиеся прав пациентов, включают Новозеландский кодекс прав и обязанностей пациентов, принятый Национальной конференцией Новозеландской ассоциации медсестер (1978), и Лиссабонскую декларацию, принятую Всемирной медицинской ассоциацией (1981), в которых уважение прав пациентов является одним из основополагающих принципов кодекса медицинской этики.

Что касается механизма оценки и стимулирования обучения медицинской этике, то Университет Юты в США принял речь о медицинской этике в качестве важного показателя оценки своей медицинской этики; американские медицинские школы учредили «Стипендию Генри Бичера по медицинской этике» для поощрения авторов, внесших вклад в развитие медицинской этики, и т. д. [31, с. 80].

Доктрина долга и добродетели подчеркивает самоограничение и самосовершенствование врача, что повлияло на современный кодекс медицинской этики, сделав моральные требования к врачу более четкими и строгими.

Кроме того, под влиянием развития медицинских технологий современная западная этическая культура идет в ногу со временем, ее содержание включает управление больницами (этические стандарты управления, приняты в 1983 г. (США), научно-исследовательские эксперименты, трансплантацию органов, критерии определения смерти, генную инженерию и др.

С точки зрения системы и содержания обучение медицинской этике в зарубежных странах проходит через весь процесс медицинского образования. Медицинские школы западных стран считают, что обучение медицинской этике не является отдельной дисциплиной, а требует участия многих других дисциплин, таких как философия, право и психология [32]. Особую актуальность приобрела биоэтика, связанная с процессом трансформации медицинской этики, что обусловлено вниманием к правам пациента и возникновением новых медицинских технологий.

Комитет по этике медицинских школ Великобритании считает, что «обучение медицинской этике должно включать 12 основных курсов» [9], отмечает, что «система гуманитарных учебных программ в медицинских вузах США, Великобритании, Франции и других стран является относительно полной, включая философию, историю, религию, право, этику, литературу, искусство и т. д.; гуманитарные учебные программы в США, Великобритании, Японии и других странах преподаются последовательно и реализуются не только на этапе бакалавриата [33]. Медицинское этическое образование в западных странах придает большое значение обучению, где наиболее типичным является проведение дискуссий через моральные дилеммы, которые часто встречаются в медицинской практике, и эвристическое обучение [30, с. 23]. Тем самым можно говорить о том, что практика медицинского этического образования в западных странах сосредоточена на гуманистическом качественном образовании студентов-медиков и медицинской социальной практике.

Таким образом, обзор китайских и западных источников по исследованию проблемы формирования этической культуры будущих врачей позволил уточнить понятия «этика», «культура», «этическая культура», проследить исторический процесс решения проблемы в Китае и западных странах.

В древнем Китае медицина была пронизана идеалами медицинской этики. Концепция «взаимопомощи», ухода за больными в конце жизни является самыми ранними идеями медицинской этики. В период Весны и Осени и Воюющих государств появился шедевр медицинской этики – «Классика внутренней медицины Желтого императора», в котором центральное место занимает сильный гуманистический дух. Со времён династий Сун и Тан медицинская этическая мысль опирается на конфуцианскую «благожелательность», даосскую концепцию здоровья, заслуг, буддийского сострадания, «кармы» и др. С 2012 года, в связи с продвижением стратегии «Здоровый Китай 2030», медицинская этика включена в общее планирование национальной программы здравоохранения.

Западная культура медицинской этики прошла через четыре этапа Древней Греции, Древнего Рима, Средневековья и эпохи Возрождения, накопила глубокий исторический фундамент для развития современной западной культуры медицинской этики.

Большую роль в развитии понятия медицинской этики сыграли Молитва Маймонида и «Пять заповедей и десять основных принципов» Чэнь Шикуна, а также Клятва Гиппократа. Клятва Гиппократа – высшая интерпретация норм медицинской этики древнегреческого периода, положившая начало традиционной западной медицинской этике и считающаяся классической для последующих поколений врачей.

Особый статус в медицинской этике занимают «Теория прав человека», Педиатрический билль о правах. Женевская декларация (1948), декларация прав ребенка (1959), Декларация прав пациента (1973), Гавайская декларация (1977).

В современном западном обществе изменились и обогатились понятия обязанностей, прав, эмоций и совести медицинского персонала, подчеркнута социальная ответственность; расширилась сфера действия кодекса медицинской этики, которая вместе с развитием медицины включает такие жизненные морально-этические вопросы, как генетические исследования, бесполое размножение, трансплантацию органов, критерии определения смерти человека. Особую актуальность приобрела биоэтика.

Библиографический список / References

1. An Y. et al. *A new edition of modern ethics*. Beijing: Publishing House of the Pedagogical University of the Capital, 2001.
2. Caya W., Jun Zh., Xichen Zh. *Textbook of medical ethics*. Beijing: Publishing House "National Health", 2005.
3. Lin G. *The narrative of the Chinese and Western medical oath: dissertation of the Candidate of Sciences*. Zunyi: Zunyi Medical College, 2014: 27–28.

4. Kerl G. A conversation about ways and methods of educating medical students in the field of medical ethics. *Chinese Higher Medical education*. 2010; № 2: 143–144.
5. Guo F. et al. A study of teaching medical ethics to medical college students in the context of a new epidemic of coronavirus. *Journal of the Kunming University of Science and Technology (Social Sciences)*. 2020; № 4: 90–96.
6. Dai Ch. et al. A study of the current situation with teaching medical ethics to medical students in Sichuan Province. *Journal of Jinzhou Medical University (Social Science Edition)*. 2020; № 2: 22–23.
7. Du Zh., Xu Zh. *Dictionary of Medical Ethics*. Zhengzhou: Zhengzhou University Press, 2003.
8. Castiglioni A. *History of medicine*. Guilin: Publishing House of the Guangxi Pedagogical University, 2003.
9. Consensus group of teachers of medical ethics and law in medical schools in Great Britain. Teaching medical ethics and law in the framework of medical education: a model for the core curriculum in the UK. *Journal of Medical Ethics*. 1998; № 24: 188–194.
10. Liu J. The modern value and implementation of traditional Chinese medical moral education. *Ideological Research in Education*. 2020; № 7: 30–35.
11. Lu Ch. Analysis of relevant factors influencing the effectiveness of teaching medical ethics. *Chinese Medical Ethics*. 2002; № 6: 12–28.
12. Zhu Xi S. Collection of notes to chapters and sentences of "Mengzi". *Four books and five classics*. Beijing: Beijing Publishing House of Ancient Books, 1995.
13. Xu T. *A comparative study of Chinese and Western medical ethics*. Beijing: Joint Publishing House of the Beijing Medical University and the Medical College of the Beijing Union, 1998.
14. Xu Y. et al. On building a system for improving the quality of medical ethics for students of higher medical educational institutions. *China Medical Ethics*. 2011; № 2: 15–20.
15. Han – Liu An. *The Chinese book of the seventh book of the Chinese Academy of Sciences*. Beijing: Chinese Bookstore, 1954.
16. Jin H. Sovereignty is sacred. *Gansu Education*. 2000; № 6: 44–45.
17. Zou S. Spiritual Motivation: A New Perspective on Medical Ethics Education. *Chinese Medical Ethics*. 2009; № 4: 56–57.
18. Zhang R. Distribution of characteristics and analysis of "hot spots" of research in the field of medical ethical education in China over the past 40 years – a visual analysis based on CiteSpace. *Medical Education Research and Practice*. 2020; № 5: 746–749.
19. Zhang Q. *The gate of the way*. Nanning: Publishing House of Guangxi Science and Technology, 2008.
20. Wei Zh. et al. End-of-life care is a complex expression of medical ethics. *Medicine and society*. 2012; № 8: 7–8.
21. Zhou J., He Zh. *The history of foreign medical ethics*. Shanghai: Shanghai Medical University Press, 1994.
22. Zhong M., Wu X. *Medicine and humanities*. Guangdong: Guangdong People's Publishing House, 2005: 227–228.
23. Chi L., Ho X.-h., Zhang H.-zh. *Review of medical ethics standards in China and abroad*. Tianjin: Publishing House of Ancient Books of Tianjin, 2000: 761–762.
24. Chen X. Anti-poverty practice in medicine is an effective form of teaching medical ethics. *Chinese Medical Ethics*. 2002; № 6: 28–29.
25. Chen X. Continuity of education in the field of medical ethics. *Journal of Anhui Agricultural University (Social Sciences)*. 2000; № 3.
26. Cheng Zh. Ancient Western Medicine. *Chinese Journal of Medical History*. 1994; Vol. 24, № 1: 54–60.
27. Min Shi et al. A study of the value of reverence for life in teaching medical ethics to medical students. *China Medical Ethics*. 2021; № 5: 630–633.
28. Eizhon. An overview of the thought of medical virtue in the Ancient Greek period. *Heilongjiang History*. 2014; № 15: 373–374.
29. Yang M. Religion from the point of view of ethical culture. *Social Sciences of Jiangsu*. 2006; № 4: 40.
30. Daniel P. Sulmasy, Eric S. Marx, Ethics Education for Medical House Officers: Long-term Improvements in Knowledge and Confidence. *Journal of Medical Ethics*, 1997.
31. McClellan E. Analysis of the Content of the Medical Oath in American Medical Schools. *Fudan Education Forum*. 2005; № 5: 80–81.
32. Welbourn R.-B. A Model for Teaching Medical Ethics. *Journal of Medical Ethics*. 1985; № 11: 29–31.
33. Xiong L. et al. Implications of Foreign Health Professional Ethics Education for China. *China Medical Education Technology*. 2012; № 4.
34. Yu F. et al: A study assessing the quality of medical ethics for students of higher medical educational institutions. *Chinese Medical Ethics*. 2012; № 3.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-301-303

Ponomareva E.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

TRAINING FUTURE TEACHERS IN DESIGNING MULTIMEDIA VISUALIZATION TOOLS FOR EDUCATIONAL INFORMATION AS A HOLISTIC PROCESS. The article explores the pedagogical process of training future teachers in the design of multimedia visualization tools as a unified and structured activity. The research addresses the growing need for competent integration of digital and visual technologies into the learning environment and the insufficient methodological foundation in pedagogical education for multimedia design. The objective of the study is to develop and justify an approach that treats the creation of multimedia visual aids not as a fragmented skill but as an element of holistic pedagogical design. The methodological framework includes theoretical analysis, content modeling, and didactic design principles. The study is based on works by V.P. Bespalko, T.P. Guschina, G.S. Kovaleva, V.A. Yurasov, whose contributions to educational technology and visual didactics form the theoretical core. The proposed model integrates stages of visualization design into pedagogical training modules and includes diagnostic tools for assessing students' competence. The results suggest improved readiness among students to apply visual and multimedia tools in professional practice. The research contributes to the field of digital pedagogy by offering an applied and scalable model of multimedia design training.

Key words: **teacher education, multimedia visualization, educational design, digital pedagogy, instructional modeling, visual didactics, learning technologies**

Е.Ю. Пономарева*, канд. психол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail:* astra.59@bk.ru

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА-ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматривается процесс подготовки будущих педагогов к проектированию мультимедийных средств визуализации учебной информации как целостной педагогической деятельности. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью цифровых и визуальных технологий в образовательной среде и недостаточной методической подготовкой студентов педагогических направлений в этой области. Целью исследования является обоснование подхода, при котором проектирование мультимедийных визуализаций рассматривается как структурированный и интегрированный компонент педагогического проектирования. Методологическую основу составляют теоретический анализ, моделирование содержания и дидактические принципы визуального обучения. В работе использованы труды В.П. Беспалько, Т.П. Гущиной, Г.С. Ковалёвой, В.А. Юрасова, отражающие современные подходы к визуализации и цифровому обучению. Представленная модель интегрирует этапы проектирования визуализации в педагогическую подготовку и включает инструменты диагностики сформированности соответствующих компетенций. Полученные результаты демонстрируют повышение готовности студентов к профессиональному применению визуальных и мультимедийных средств. Исследование расширяет теоретико-практическую базу цифровой педагогики.

Ключевые слова: **педагогическое образование, мультимедиа-визуализация, проектирование обучения, цифровая педагогика, моделирование, визуальная дидактика, образовательные технологии**

В условиях цифровизации образования особое значение приобретает способность педагогов эффективно использовать мультимедийные средства визуализации для представления учебной информации. Визуальные форматы сегодня не просто дополняют текстовые материалы – они становятся основой для формирования смыслов, повышения мотивации и вовлеченности обучающихся. Однако, несмотря на активное внедрение информационно-коммуникационных технологий, в педагогической подготовке до сих пор наблюдается разрыв между техническим овладением средствами визуализации и их дидактически обоснованным применением в образовательном процессе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексной подготовки будущих педагогов к проектированию мультимедийных визуализаций как неотъемлемой части педагогического проектирования. По словам В.П. Беспалько, педагогическое проектирование должно быть направлено на системную организацию учебного материала, где визуальные компоненты служат не просто иллюстрацией, а ключевыми средствами смыслового структурирования знаний [1]. Проблема заключается в том, что процесс создания мультимедийных средств обучения часто рассматривается вне целостного методологического контекста. В работах Т.П. Гущиной подчёркивается, что мультимедийные техно-

логии в обучении требуют от педагога не только технической компетентности, но и способности к осмысленному отбору и интеграции визуальных компонентов в структуру учебного курса [2]. Между тем педагогические вузы нередко ограничиваются формальным знакомством студентов с цифровыми инструментами, не формируя навыков анализа и дидактической интерпретации визуального материала.

По мнению Г.С. Ковалёвой, для эффективной цифровой трансформации педагогического образования необходимо включать этапы проектирования и апробации визуальных учебных решений в процесс профессиональной подготовки, интегрируя это в учебные дисциплины и практико-ориентированные модули [4]. Исследования Л.А. Демидовой подтверждают, что визуализация учебной информации напрямую влияет на глубину понимания и запоминания материала, особенно в условиях когнитивной нагрузки и перегрузки информацией [3].

Таким образом, цель настоящего исследования – разработка подхода к обучению будущих педагогов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации как целостного педагогического процесса, опирающегося на современные принципы дидактики, проектирования и визуального мышления.

Для достижения цели были поставлены задачи: провести анализ научной и методической литературы по проблеме мультимедиа и визуализации в педагогике; Сформулировать модель целостного процесса подготовки педагогов к проектированию визуальных образовательных материалов.

Научная новизна работы заключается в предложении новой концептуальной модели, ориентированной на педагогическое проектирование мультимедийных визуализаций. Модель охватывает как теоретические, так и методологические аспекты подготовки будущих педагогов, что делает её уникальной в контексте существующих подходов.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о педагогическом проектировании и дидактике в условиях цифровизации. Представленная модель вносит вклад в развитие теории педагогического образования, уточняя методы и подходы к обучению студентов, будущих педагогов, в контексте современных требований. Практическая значимость работы состоит в разработке методических рекомендаций для внедрения концептуальной модели в учебные программы педагогических вузов. Модель может быть использована как основа для создания курсов, семинаров и практических занятий, направленных на развитие у будущих педагогов навыков проектирования мультимедийных визуализаций.

Методология исследования опирается на теоретический анализ, педагогическое моделирование, контент-анализ учебных программ и эмпирические методы: анкетирование, экспертную оценку и анализ продуктов деятельности студентов.

Современные исследования в области педагогики подчеркивают ключевую роль визуализации как средства смыслового представления учебной информации, особенно в условиях цифровой трансформации образования. Мультимедиа-визуализация сегодня рассматривается не только как вспомогательный инструмент, но и как самостоятельный дидактический механизм, способный формировать понятийную структуру знаний, активизировать когнитивные процессы и поддерживать индивидуализацию обучения.

По мнению В.П. Беспалько, процесс педагогического проектирования должен включать в себя четкое структурирование учебного содержания с учетом визуальных и когнитивных опор, где визуализация выполняет функцию «мостика» между абстрактным и конкретным, между теорией и восприятием [1].

В работах Т.П. Гущиной мультимедийные технологии трактуются как неотъемлемая часть методической подготовки будущих педагогов. Автор отмечает, что визуальные формы подачи материала (инфографика, схемы, анимации) существенно повышают уровень вовлеченности студентов и облегчают процесс смыслового анализа сложных тем [2]. Л.А. Демидова в своих исследованиях выделяет визуализацию как ключевую компоненту педагогического дизайна, подчеркивая, что она должна основываться на четких принципах: соответствие возрастным и когнитивным особенностям обучающихся, логичность и структурированность изображения, а также интеграция визуального ряда в общий замысел учебной темы [3]. Визуализация, по ее мнению, способствует снижению когнитивной перегрузки и позволяет учащимся активнее включаться в познавательную деятельность.

По словам Г.С. Ковалёвой, эффективная подготовка педагогов к цифровой визуализации требует интеграции этих задач в образовательную траекторию, начиная с ранних этапов профессионального обучения. Она акцентирует внимание на необходимости преподавать основы визуального языка и графического моделирования будущим педагогам как отдельный элемент методической подготовки [4].

Особое место в теоретических подходах занимает концепция **визуальной дидактики**, разрабатываемая В.А. Юрасовым. Он говорит о визуализации как о форме смыслового конструирования знаний и отмечает, что визуальный образ способен не только дополнять, но и замещать текстовые объяснения, особенно в условиях мультимедийной среды [5].

Таким образом, обзор теоретических источников позволяет выделить несколько устойчивых позиций:

– мультимедиа-визуализация рассматривается как самостоятельный дидактический инструмент, а не вспомогательное средство;

– для её эффективного использования требуется специальная подготовка будущих педагогов в области визуального мышления и проектирования;

– визуализация должна быть интегрирована в педагогический процесс на уровне концептуального проектирования, а не как техническое оформление материала.

Обобщая представленные подходы, можно сделать вывод, что в педагогической теории наблюдается консенсус в признании значимости мультимедийной визуализации, но всё ещё существует дефицит интегративных моделей, объединяющих дидактические, технологические и дизайнерские аспекты подготовки педагогов.

Интеграция мультимедиа-визуализации в профессиональную подготовку будущих педагогов требует методологического основания, базирующегося на пересечении теории обучения, цифровой дидактики и концепций визуального мышления. Подобный подход позволяет сформировать не просто техническую грамотность, но комплексную компетентность в области смыслового проектирования визуального образовательного контента.

Особое внимание необходимо уделить **принципам цифровой дидактики,** которые формируют рамки для методологической интеграции визуализации. В работах Г.С. Ковалёвой подчёркивается, что цифровая дидактика не сводится к переносу традиционного материала в электронный формат – она требует переосмысления самих подходов к обучению: ориентации на интерактивность, многоканальность восприятия, когнитивную экономию и смысловую навигацию [4].

Не менее значимой является и концепция **визуального мышления,** предложенная рядом педагогов и психологов. Визуальное мышление трактуется как способность воспринимать, анализировать и синтезировать информацию в визуальных формах. По словам В.А. Юрасова, развитие этой способности у будущих педагогов – необходимое условие для осмысленного проектирования мультимедийных материалов [5].

С методологической точки зрения важно рассматривать и **деятельностный подход,** в рамках которого обучение предполагает формирование у студентов умений целенаправленно преобразовывать учебную реальность.

На пересечении указанных подходов формируется **методологическая рамка интеграции мультимедийной визуализации**, включающая следующие положения:

– визуализация должна проектироваться как компонент учебной задачи, а не только как средство презентации;

– педагог должен обладать визуальной грамотностью, включая базовые знания по композиции, цвету, структуре и логике визуального повествования;

обучение визуализации требует систематического включения в педагогические курсы и дисциплины, а не эпизодических упражнений.

Совокупность методологических подходов позволяет рассматривать визуализацию как часть содержательного ядра педагогической профессии в условиях цифровой образовательной среды.

Формирование готовности будущих педагогов к проектированию мультимедийных визуализаций требует построения целостной, научно обоснованной концептуальной модели, ориентированной на развитие профессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации образования. Поэтому предлагаемая модель строится как **трёхуровневая структура**, охватывающая когнитивный, технологический и рефлексивно-методический компоненты подготовки.

1. Когнитивный компонент (знаниевый уровень)

Этот компонент включает в себя усвоение теоретических основ визуализации, педагогического дизайна и цифровой дидактики. Согласно Л.А. Демидовой, необходимо обеспечить будущих педагогов знанием принципов визуального представления информации, пониманием роли графических и мультимедийных форматов в усвоении учебного материала [3, с. 92]. На этом уровне формируются представления о функциях визуализации (иллюстративной, структурирующей, объяснительной) и о психологических закономерностях визуального восприятия.

2. Технологический компонент (практико-ориентированный уровень)

Несмотря на теоретическую направленность данной статьи, в концептуальной модели этот компонент описывается как теоретическая основа овладения инструментами мультимедиа-проектирования. По словам Г.С. Ковалёвой, даже на теоретическом уровне будущий педагог должен понимать принципы работы с цифровыми платформами, требования к качеству визуального контента, логику построения слайдов, анимаций, инфографики [4]. Включение в модель базовых знаний об интерфейсах и структурах мультимедийных систем позволяет обеспечить методологическую осмысленность при подготовке к их дальнейшему освоению.

3. Рефлексивно-методический компонент (методологический уровень)

На этом уровне происходит интеграция визуализационных умений в общую методическую систему будущего учителя. В.А. Юрасов подчёркивает, что педагог должен не только уметь создавать визуальные материалы, но и осмысленно включать их в структуру урока, видеть дидактическую целесообразность и формулировать методические задачи визуализации [5]. Формируется способность критически оценивать визуальный контент с позиций педагогической уместности, эффективности подачи и соответствия возрастным особенностям учащихся.

Модель реализуется через последовательность теоретических этапов:

1. Информационно-аналитический этап – освоение основ визуального мышления, педагогического проектирования, теорий восприятия.

2. Концептуально-дизайнерский этап – теоретическое моделирование визуального контента на основе педагогических целей.

3. Методический этап – разработка сценариев применения визуализаций в рамках гипотетических уроков и учебных тем.

4. Рефлексивный этап – анализ эффективности визуальных решений, осмысление педагогических рисков и ограничений.

Таким образом, концептуальная модель подготовки будущих педагогов к проектированию мультимедийных визуализаций представляет собой теоретически обоснованную систему, включающую в себя содержание, структуру и логические этапы формирования соответствующей компетенции. Она сочетает знаниевую базу, понимание цифровых средств и методологическое мышление, что позволяет подготовить педагога нового типа – способного осмысленно работать в визуально-насыщенной образовательной среде.

В рамках теоретического анализа подготовлены ключевые положения, на основе которых можно оценить тенденции, ключевые идеи и условия реализации концептуальной модели подготовки будущих педагогов к проектированию мультимедийных визуализаций. Это позволяет не только уточнить теоретическую основу модели, но и выработать рекомендации по её внедрению в образовательные программы педагогических вузов.

На основе теоретического анализа различных подходов к обучению будущих педагогов можно выделить несколько ключевых идей, которые могут стать основой эффективного внедрения мультимедийных визуализаций в педагогическую подготовку:

– **Интеграция визуального и вербального компонентов обучения.** Визуализация должна быть использована как средство дополнения и углубления текстового контента. Визуальные средства, такие как диаграммы, схемы и анимации, должны логически вытекать из теоретического материала и не конкурировать с ним, а эффективно его дополнять, расширяя и углубляя восприятие. Это способствует более полному восприятию материала студентами и лучшему усвоению учебных концептов.

– **Ориентация на цифровую грамотность и визуальное мышление.** Как подчёркивает В.А. Юрасов, критическое отношение к визуальному контенту и умение создавать собственные мультимедийные материалы должно стать неотъемлемой частью подготовки будущего педагога [5]. Преподавание графических навыков, работа с мультимедийными средствами и освоение программ для создания визуализаций должны быть включены в образовательные программы педагогических вузов.

– **Методологический подход к проектированию.** Важнейшей частью подготовки педагогов является развитие умения проектировать визуальные средства в контексте образовательной стратегии. Это предполагает осознание педагогами дидактических функций визуализаций, их целесообразности и методов интеграции в учебный процесс как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Поскольку процесс цифровизации образования продолжает набирать темпы, можно ожидать, что в ближайшие годы будет происходить всё более активная интеграция мультимедийных технологий в педагогическую практику. В.А. Ковальчук подчеркивает, что использование мультимедийных технологий становится важным условием не только для преподавания, но и для развития критического мышления студентов [6]. Это создаёт предпосылки для дальнейшего совершенствования теоретической модели подготовки педагогов, внедрения новых подходов к обучению и создания дидактических средств, соответствующих вызовам времени.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что теоретическая модель подготовки будущих педагогов к проектированию мультимедийных визуализаций является важным шагом в трансформации педагогического образования. Разработанные идеи и подходы будут способствовать интеграции мультимедийных технологий в учебный процесс, что, в свою очередь, повысит качество образовательных услуг и обеспечит подготовку педагогов, способных работать в условиях цифровой образовательной среды.

Кроме того, предложенная модель может быть интегрирована в программы повышения квалификации для действующих педагогов, которые стремятся обновить свои навыки в области цифровых технологий и визуального преподавания. Внедрение этих подходов в образовательный процесс поможет не только повысить квалификацию педагогов, но и улучшить качество учебного контента, делая его более доступным и наглядным для студентов.

В реальной практике внедрение модели требует интеграции мультимедийных технологий в образовательный процесс, что потребует от учебных заведений модернизации учебных планов и программ. Создание и использование мультимедийных визуализаций будет способствовать более глубокой и эффективной подготовке будущих педагогов, что, в свою очередь, повысит качество образования в целом.

В системах повышения квалификации использование предложенной модели будет особенно актуально для педагогов, работающих в условиях цифрового образования, а также для тех, кто стремится освоить новые методы и технологии преподавания. Это создаст возможности для реализации индивидуальных образовательных траекторий и позволит педагогам развивать компетенции в области мультимедийного проектирования.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*: текст лекций. Москва: Издательство ИЦ Академия, 2013.
2. Гущина Т.П. *Методика обучения с использованием мультимедийных технологий*. Санкт-Петербург: Лань, 2017.
3. Демидова Л.А. Визуализация учебной информации как компонент педагогического дизайна. *Образование и наука*. 2019; № 4: 86–103.
4. Ковалёва Г.С. Подготовка педагогов к проектированию цифровых образовательных ресурсов. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 3: 112–120.
5. Юрасов В.А. *Теория и практика визуальной дидактики*. Волгоград: Перемена, 2015.

References

1. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*: tekst lekcij. Moskva: Izdatel'stvo IC Akademiya, 2013.
2. Guschina T.P. *Metodika obucheniya s ispol'zovaniem mul'timedijnyh tehnologij*. Sankt-Peterburg: Lan', 2017.
3. Demidova L.A. Vizualizaciya uchebnoj informacii kak komponent pedagogicheskogo dizajna. *Obrazovanie i nauka*. 2019; № 4: 86-103.
4. Kovaleva G.S. Podgotovka pedagogov k proektirovaniyu cifrovyh obrazovatel'nyh resursov. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 3: 112-120.
5. Yurasov V.A. *Teoriya i praktika vizual'noj didaktiki*. Volgograd: Peremena, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-303-305

Rudakova O.A., *senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL AND POSSIBILITIES OF MULTIMEDIA APPLICATION IN THE UNIVERSITY TRAINING OF STUDENTS. The article explores the pedagogical potential and theoretical foundations of multimedia application in the system of higher education. Based on the analysis of modern Russian pedagogical research, the study highlights the didactic functions of multimedia, its influence on cognitive activity, and its contribution to the development of educational motivation and autonomy in students. A theoretical model is proposed for the integration of multimedia tools in university teaching, considering the principles of accessibility, interactivity, and variability. The work emphasizes the importance of multimedia in creating an open educational environment and promoting personalized learning strategies. The scientific novelty lies in the systematization of pedagogical effects and methodological conditions for the use of multimedia in the training of future specialists. The theoretical and practical significance of the article is in providing conceptual guidelines for educators and methodologists seeking to enhance the efficiency of educational processes through digital tools.

Key words: **multimedia, higher education, pedagogical potential, educational technology, student training**

О.А. Рудакова*, ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена теоретическому осмыслению педагогического потенциала мультимедийных технологий в системе высшего образования. На основе анализа отечественных педагогических исследований раскрываются дидактические функции мультимедиа, их влияние на активизацию познавательной деятельности студентов, формирование учебной мотивации и развитие автономности в обучении. Представлена теоретическая модель интеграции муль-

тимедийных средств в вузовский учебный процесс с учетом принципов доступности, интерактивности и вариативности. Подчеркивается значимость мультимедиа в формировании открытой образовательной среды и в продвижении индивидуализированных стратегий обучения. Научная новизна заключается в систематизации педагогических эффектов и методических условий использования мультимедиа в подготовке будущих специалистов. В статье разработаны концептуальные ориентиры для педагогов и методистов, заинтересованных в повышении эффективности образовательного процесса средствами цифровых технологий.

Ключевые слова: **мультимедиа, высшее образование, педагогический потенциал, образовательные технологии, подготовка студентов**

Современное высшее образование находится в фазе трансформации, вызванной стремительным развитием цифровых технологий и растущими требованиями к качеству подготовки специалистов. Одной из ключевых тенденций последних десятилетий является интеграция мультимедийных средств в учебный процесс, что позволяет переосмыслить как формы подачи материала, так и саму образовательную парадигму. Мультимедийные технологии выступают не просто техническим дополнением, а фундаментальным компонентом образовательной среды, способным кардинально изменить взаимодействие между преподавателем и обучающимся [1–5].

Актуальность исследования определяется необходимостью теоретического осмысления педагогического потенциала мультимедиа в условиях цифровизации высшего образования. Несмотря на заметный прогресс в технической оснащённости вузов, наблюдаются методические и организационные трудности, связанные с полноценной интеграцией мультимедиа в учебные курсы. В работах С.В. Лебедева подчёркивается, что эффективное применение мультимедиа требует не только технических ресурсов, но и педагогической переориентации преподавателя – его готовности к междисциплинарному подходу, гибкому проектированию занятий и использованию интерактивных форм [3].

Проблема также заключается в недостаточной проработанности теоретических основ использования мультимедиа как инструмента формирования когнитивной автономии студентов. По мнению Л.П. Петровой, мультимедийные технологии создают условия для реализации принципа субъектности в обучении, однако их потенциал остаётся в значительной степени недооценённым [4].

Цель данной статьи – провести теоретический анализ педагогического потенциала мультимедийных технологий в вузовской подготовке студентов и обосновать возможности их эффективного применения в образовательной практике. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. Провести обзор и систематизацию отечественных научных исследований по данной проблематике.
2. Выявить педагогические функции и эффекты мультимедиа в контексте вузовского обучения.
3. Представить теоретическую модель интеграции мультимедиа в университетский учебный процесс.

Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа, сопоставления, обобщения и систематизации научных источников.

Научная новизна проведённого теоретического исследования заключается в систематизации и концептуализации подходов к педагогическому применению мультимедиа в контексте вузовской подготовки. Статья предлагает авторскую интерпретацию мультимедиа как универсального средства дидактического взаимодействия, обеспечивающего гибкость и вариативность образовательного процесса. Теоретическая значимость работы состоит в формировании целостного понимания механизмов воздействия мультимедийных технологий на формирование когнитивных и практических навыков у студентов. Практическая значимость заключается в том, что полученные выводы могут быть использованы преподавателями вузов при проектировании образовательных курсов, выборе методик подачи материала и формировании цифровой образовательной среды. Также результаты могут служить ориентиром для учебных заведений при разработке стратегий цифровизации учебного процесса.

Интеграция мультимедийных технологий в образовательный процесс на протяжении последних двух десятилетий становится предметом научного анализа как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Исследователи рассматривают мультимедиа как инструмент активизации познавательной деятельности, средства визуализации учебной информации и фактор формирования новой образовательной среды.

По мнению В.А. Грачева, мультимедийные средства обладают высоким потенциалом в части моделирования сложных понятий, усиления эмоционального восприятия и обеспечения многоканального усвоения информации [1]. Он подчёркивает, что мультимедиа способствуют формированию целостных представлений о предметах изучения и могут быть адаптированы под различные стили обучения студентов. Аналогичной точки зрения придерживается Н.П. Козлова, утверждающая, что мультимедиа создают условия для гибкой индивидуализации образовательного процесса, особенно в рамках смешанного и дистанционного обучения [2].

Отечественные исследователи, такие как С.В. Лебедев, обращают внимание на методологические аспекты применения мультимедиа в вузах. В его работах подчёркивается необходимость разработки педагогических сценариев, в которых мультимедийные технологии не просто сопровождают лекцию, а становятся активным инструментом формирования учебной деятельности [3].

Л.П. Петрова выделяет дидактические функции мультимедиа: информационную, мотивационную, коммуникативную, адаптационную и рефлексивную. По её мнению, мультимедиа способствует не только повышению вовлечённости студентов, но и развитию критического мышления и способности к самоанализу [4].

М.В. Шевченко, анализируя опыт внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс, подчеркивает их значимость для формирования профессиональных компетенций, особенно в прикладных дисциплинах. Он отмечает, что мультимедиа обеспечивают условия для имитации профессиональной деятельности, развивают навыки решения практических задач, способствуют освоению интерактивных форм коммуникации и совместной работы [5].

Таким образом, в рамках анализа существующих исследований можно выделить несколько педагогических концепций и подходов:

– **когнитивно-ориентированный подход** (на основе теории мультимедийного обучения Мейера), акцентирующий внимание на обработке информации и снижении когнитивной нагрузки;

– **конструктивистский подход,** в котором мультимедиа выступают средой построения знаний через активную деятельность учащегося;

– **практико-ориентированный подход,** придающий значение моделированию профессиональных ситуаций и развитию компетенций средствами мультимедиа;

– **гуманистический подход,** акцентирующий внимание на индивидуальных потребностях и мотивации обучающихся.

Эти подходы демонстрируют разнообразие способов использования мультимедиа и подтверждают его междисциплинарный характер. Мультимедийные технологии, как видно из анализа, не только расширяют арсенал педагогических инструментов, но и трансформируют саму логику учебного взаимодействия.

Следовательно, мультимедиа выполняют ключевую роль в формировании как **когнитивных навыков** (внимание, восприятие, запоминание, анализ, синтез), так и **практических компетенций** (работа с информацией, презентация знаний, коллективная деятельность). Их интеграция в вузовскую подготовку требует не только технической реализации, но и концептуального педагогического осмысления.

На основании анализа отечественных и зарубежных исследований представляется возможным разработать теоретическую модель педагогического применения мультимедиа в вузовской подготовке, опирающуюся на принципы системности, вариативности и субъектности обучения. Мультимедийные средства могут выступать в качестве медиаторов между теоретическим знанием и его практическим применением, обеспечивая диалогическую и интерактивную природу учебного процесса [4]. В рамках разработанной модели мультимедиа рассматривается не как вспомогательный элемент, а как активный участник образовательного процесса, выполняющий сразу несколько функций: **обучающую**, **мотивационную**, **развивающую, контролирующую** и **интерактивную**. Модель включает в себя следующие ключевые компоненты:

1. Педагогические цели и задачи, направленные на развитие когнитивной самостоятельности студентов и формирование профессиональных компетенций.

2. Методическую структуру, основанную на принципах проблемного, проектного и контекстного обучения.

3. Мультимедийные ресурсы, охватывающие визуальные, аудиовизуальные и интерактивные элементы (видеолекции, симуляторы, обучающие платформы, инфографика, AR/VR и др.).

4. Обратную связь и диагностику, реализуемые через цифровые средства контроля, тестирования, онлайн-обсуждений и аналитики прогресса.

По словам С.В. Лебедева, успешное применение мультимедиа в вузах возможно только при наличии методически обоснованных сценариев, в которых заранее определяется роль каждого мультимедийного элемента в достижении конкретных дидактических целей [3]. Это подтверждается практиками ряда вузов, реализующих смешанные и цифровые форматы образования.

Так, в рамках программы цифровизации Казанского федерального университета активно применяются интерактивные тренажёры, инфографика и видеокейсы, которые используются при обучении будущих педагогов и психологов. Эти инструменты не только иллюстрируют учебный материал, но и стимулируют дискуссионную активность и совместную работу студентов. Аналогичный опыт демонстрирует Университет ИТМО (г. Санкт-Петербург), где мультимедийные платформы используются для визуализации инженерных задач и моделирования ситуаций, приближенных к реальной профессиональной практике.

За рубежом также наблюдается устойчивая тенденция к интеграции мультимедиа в учебный процесс. Так, в Кембриджском университете мультимедийные симуляторы используются для преподавания естественнонаучных дисциплин, где моделируются сложные процессы, недоступные для наблюдения в реальности. В Финляндии мультимедиа активно применяются в образовательной модели Phenomenon-Based Learning, в рамках которой студенты осваивают материал через междисциплинарные проекты с использованием цифровых инструментов.

Таким образом, предлагаемая модель использования мультимедиа предполагает:

– целенаправленную методическую интеграцию мультимедийных средств;

– опору на активные методы обучения (проектные, проблемные, исследовательские);

– поддержку самостоятельности студентов через гибкие цифровые решения;

– сочетание визуальной и интерактивной информации для повышения эффективности усвоения знаний.

Модель ориентирована не столько на замену традиционных методов обучения, сколько на их расширение и переосмысление в условиях цифровой образовательной среды. Она может быть адаптирована под различные дисциплины, учебные форматы и уровни подготовки студентов, что обеспечивает её универсальность и практическую применимость.

Проведённый теоретический анализ современных исследований и практик позволил выявить ряд промежуточных результатов, отражающих как позитивные, так и проблемные аспекты применения мультимедиа в вузовском образовании. На данном этапе можно говорить о сложившемся педагогическом консенсусе в отношении ценности мультимедиа как элемента цифровой трансформации образовательной среды.

Прежде всего, следует отметить, что мультимедийные технологии способствуют **повышению уровня вовлечённости студентов в учебный процесс.** Как подчёркивает М.В. Шевченко, визуальные и аудиовизуальные средства активизируют восприятие и стимулируют когнитивную активность, особенно у студентов с клиповым или визуально ориентированным типом мышления [5]. Учащиеся демонстрируют большую мотивацию к обучению в тех случаях, когда учебный материал преподносится в интерактивной, наглядной и динамичной формах.

Положительный эффект наблюдается также в аспекте **развития самостоятельности и исследовательской активности студентов.** При грамотной методической организации можно выделить следующие **педагогические эффекты от использования мультимедиа** в обучении студентов:

– **углубление понимания учебного материала** за счёт визуализации сложных понятий и процессов;

– **индивидуализация обучения** через возможность выбора темпа, формата и уровня сложности представляемой информации;

– **усиление межпредметных связей** благодаря интеграции разнородного контента и комплексному представлению знаний;

– **развитие рефлексии и самооценки**, когда студенты получают визуальную обратную связь о своём прогрессе;

– **расширение форм коммуникации** за счёт внедрения мультимедийных платформ, форумов и цифровых проектов.

Таким образом, анализ выявляет устойчивую положительную тенденцию: мультимедийные технологии, при наличии педагогически выверенного подхода, способны не только повысить качество вузовского образования, но и трансформировать его в сторону большей гибкости, доступности и эффективности. Эти промежуточные результаты подтверждают значимость дальнейшего осмысления и внедрения мультимедийных практик в контексте высшего педагогического образования.

Проведённое теоретическое исследование позволило сформулировать ряд ключевых положений, определяющих педагогический потенциал и возможности применения мультимедийных технологий в системе высшего образования. Анализ отечественных и зарубежных источников подтвердил наличие устойчивого интереса к мультимедиа как к эффективному инструменту модернизации вузовского обучения.

Во-первых, выявлено, что мультимедийные средства являются не только технологическим дополнением к традиционному обучению, но и принципиально новым образовательным ресурсом, способным влиять на **структуру, динамику и содержательную направленность учебного процесса.** Их применение способствует активизации познавательной деятельности студентов, формированию их профессиональных и метапредметных компетенций, а также более глубокой вовлечённости в образовательную среду.

Во-вторых, была подтверждена высокая **дидактическая гибкость мультимедийных форматов.** Они могут быть адаптированы под различные дисциплины и стили преподавания, а также под индивидуальные особенности обучающихся. Это открывает широкие перспективы для персонализации обучения, формирования индивидуальных образовательных траекторий и внедрения смешанных моделей (blended learning).

В-третьих, установлено, что успешное внедрение мультимедиа требует **системного методического сопровождения,** включающего как разработку педагогических сценариев, так и подготовку преподавателей. Без этих условий существует риск формализации использования технологий и снижения образовательной ценности мультимедийного контента.

Четвёртый важный вывод связан с тем, что мультимедиа оказывают выраженное **влияние на когнитивные и коммуникативные навыки студентов,** особенно в контексте проектной и исследовательской деятельности. Они формируют устойчивую мотивацию к обучению, развивают аналитическое мышление и стимулируют креативность.

Таким образом, **мультимедиа в вузовской подготовке следует рассматривать как важное педагогическое средство,** обладающее широким потенциалом для обновления содержания, методов и форм учебного процесса. Их применение не только отражает требования современной цифровой эпохи, но и соответствует принципам гуманизации образования, акцентируя внимание на активной роли студента в построении собственного знания.

В перспективе целесообразно развивать научно-методические подходы к интеграции мультимедиа в образовательную практику, а также проводить междисциплинарные исследования, направленные на выявление долгосрочного эффекта от их применения в подготовке специалистов гуманитарного и педагогического профиля.

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме применения мультимедийных технологий в вузовской подготовке студентов позволил сделать обоснованные выводы о высоком педагогическом потенциале данных средств. Выявлено, что мультимедиа способствуют активизации познавательной деятельности, формированию критического мышления, улучшению запоминания учебного материала и повышению уровня вовлечённости студентов. Кроме того, установлено, что интеграция мультимедийных технологий в образовательный процесс должна быть методически выверенной и педагогически обоснованной для достижения максимального эффекта.

В будущем представляется целесообразным продолжить исследование применения мультимедиа в рамках конкретных образовательных программ и дисциплин с акцентом на междисциплинарные и компетентностные подходы. Перспективными являются направления, связанные с внедрением адаптивных мультимедийных платформ, разработкой персонализированных цифровых траекторий, а также изучением влияния мультимедиа на эмоционально-ценностное восприятие знаний.

Библиографический список

1. Грачев В.А. *Мультимедийные технологии в высшем образовании: теория и практика*. Москва: Научный мир, 2015.
2. Козлова Н.П. Технологии мультимедийного обучения в педагогике. *Вопросы образования*. 2018; № 2 (42): 88–96.
3. Лебедев С.В. *Применение мультимедийных технологий в вузах: педагогические аспекты*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 2016.
4. Петрова Л.П. Роль мультимедиа в учебном процессе: от теории к практике. *Журнал педагогических исследований*. 2019; № 3 (11): 72–80.
5. Шевченко М.В. Мультимедиа в образовательной среде: возможности и ограничения. *Вестник педагогики*. 2017; № 4 (25): 22–29.

References

1. Grachev V.A. *Mul'timedijnye tehnologii v vysshem obrazovanii: teoriya i praktika*. Moskva: Nauchnyj mir, 2015.
2. Kozlova N.P. Tehnologii mul'timedijnogo obucheniya v pedagogike. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2 (42): 88-96.
3. Lebedev S.V. *Primenenie mul'timedijnyh tehnologij v vuzah: pedagogicheskie aspekty*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU, 2016.
4. Petrova L.P. Rol' mul'timedia v uchebnom processe: ot teorii k praktike. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij*. 2019; № 3 (11): 72-80.
5. Shevchenko M.V. Mul'timedia v obrazovatel'noj srede: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Vestnik pedagogiki*. 2017; № 4 (25): 22-29.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-305-308

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*
Magomedova A.Kh., *senior teacher, Department of General and Developmental Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: aizishka@mail.ru*

METACOGNITIVE PROCESSES AS ONE OF THE FACTORS OF SUCCESS IN SOLVING EDUCATIONAL AND RESEARCH PROBLEMS BY UNIVERSITY STUDENTS. The article examines the concepts of "metacognitive processes" and "student research activities", emphasizing the special attention of modern researchers to the metacognitive processes of different age groups (cognition/self-knowledge, reflection of one's own cognitive and mental activity, factors of self-learning,

etc.) in the context of training/education. The most productive types of student activity are shown: communicative; cognitive; research. A definition of student research activities is given. It is emphasized that solving educational research problems comes down to a theoretical study from a scientific standpoint of a certain problem/phenomenon and empirical verification of the hypothetical provisions put forward in order to obtain objectively significant results and new scientific knowledge for a particular student. A step-by-step activation of the set of students' metacognitive skills and methods for developing their metacognitive skills are proposed. The article concludes that metacognitive processes contribute to a more conscious perception of the studied educational material with maximum independence, motivation and self-control, and therefore are one of the leading factors of success in the educational and research activities of students.

Key words: **metacognition, metacognitive processes, student research activities, solving educational research problems at university**

***Л.А. Саенко**, д-р социол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru*
***А.Х. Магомедова**, ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: aizishka@mail.ru*

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОСТИ РЕШЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

В статье рассматриваются понятия «метакогнитивные процессы» и «учебно-исследовательская деятельность студентов», подчеркивается особое внимание современных исследователей к метакогнитивным процессам разных возрастных групп (познание/самопознание, рефлексия собственной познавательно-мыслительной деятельности, факторы самообучаемости и пр.) в контексте обучения/образования. Показаны наиболее продуктивные виды деятельности студентов: коммуникативная; познавательная; исследовательская. Дано определение учебно-исследовательской деятельности студентов. Подчеркивается, что решение учебно-исследовательских задач сводится к теоретическому изучению с научных позиций определенной проблемы/явления и эмпирической проверки выдвинутых гипотетических положений с целью получения объективно значимых результатов и нового для конкретного студента научного знания. Предложена поэтапная активизация совокупности метакогнитивных умений студентов и методы развития у них метакогнитивных навыков.

Ключевые слова: **метакогнитивность, метакогнитивные процессы, учебно-исследовательская деятельность студентов, решение учебно-исследовательских задач в вузе**

Актуальность представленного исследования определяется рядом факторов. В современных условиях в новом формате проявилось внимание исследователей к метакогнитивным процессам разных возрастных групп, т. е. к познанию/самопознанию, рефлексии собственной познавательно-мыслительной деятельности, факторам самообучаемости. Метакогнитивные процессы в контексте обучения/образования – одно из перспективных направлений научных исследований, при этом они проводятся и в рамках научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, и 5.8.7. Методология и технологии профессионального образования, и 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред.

Освоение современных образовательных программ предполагает наличие у учащихся высокого уровня развития умений/навыков понимания и саморегулирования процесса мышления/познания, другими словами – метакогниций как совокупности знаний о собственном мыслительном/когнитивном процессе, умение его анализировать и управлять им (Э.Ф. Аминов, А.Х. Аренова, В.В. Барсукова, В.М. Бызова, Е. Батчулуун, В.В. Давыдов, А.Н. Поддьяков, А.А. Карпов, Е.И. Николаева, А.И. Савенков, Т.Е. Чернокова, С.А. Хазова и др.). Благодаря реализации метакогнитивных процессов, учащиеся ставят цели планомерного обучения/самообучения и разрабатывают их стратегию, что влияет в конечном итоге на успешность обучения и повышение его результативности посредством осознанного процесса регулирования и контроля познавательных процессов.

Среди наиболее продуктивных видов деятельности студентов выделяют коммуникативную (цель которой – общение с другим человеком, свободное от предметной цели); познавательную (расширение кругозора, научных знаний, интеллектуальное развитие, удовлетворение потребности в профессиональных знаниях/образовании); исследовательскую (теоретическое изучение с научных позиций определенной проблемы/явления и эмпирическая проверка выдвинутых гипотетических положений с целью получения объективно-значимых результатов). Таким образом, поиск решения научной проблемы, как следствие – получение нового знания – является целью учебно-исследовательской деятельности студентов, а одним из факторов ее успешности будут выступать метакогнитивные процессы. Обобщение сказанного, позволяет сделать вывод об актуальности изучения, заявленной в названии данной статьи, темы исследования.

Цель статьи – обоснование влияния метакогнитивных процессов студентов вуза на результативность их учебно-исследовательской деятельности.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования:

1) рассмотреть сущность понятий «метакогниции» и «метакогнитивные процессы»;

2) определить цель, характер и задачи учебно-исследовательской деятельности студентов вуза;

3) предложить поэтапную активизацию совокупности метакогнитивных умений студентов;

4) определить методы развития метакогнитивных навыков у студентов.

Научная новизна статьи определяется: самой постановкой проблемы развития метакогнитивных процессов как одного из факторов успешности решения учебно-исследовательских задач студентами вуза, выявлению механизмов формирующего процесса.

Теоретическая значимость: рассмотрение метакогнитивных процессов как фактора успешности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза, актуализация необходимости формирования метакогнитивных умений/навыков для оптимального планирования собственной учебы и самообучения.

Практическая значимость: показана этапность учебно-исследовательской деятельности студентов; доказано, что метакогнитивный процесс предполагает поэтапную активизацию совокупности метакогнитивных умений; предложены рекомендации по развитию методологической культуры и метакогнитивных навыков у студентов.

Методы исследования: анализ научной литературы, систематизация и обобщение научного материала по теме статьи.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся разных возрастов широко проанализирована в научной литературе (Н.Г. Алексеев, Е.Б. Биянова, Л.Л. Вишневская, В.А. Далингер, Т.Н. Егорова, Е.В. Королева, И.А. Кудрова, А.В. Леонтович, О.В. Лазарева, М.В. Лебедев А.С. Обухов, П.И. Пидкасистый, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, В.И. Слуцкий, А.В. Теремов, Н.А. Федотова, Л.Ф. Фомина и др.), так как она содействует обучению анализа проблем/ситуаций/явлений, предполагает поиск креативных/нестандартных идей и выбор оптимального решения, позволяет выходить за рамки стереотипного мышления, т. е. формирует умение учащихся подходить к решению поставленной учебной задачи с научных позиций [1–5].

Учебно-исследовательская деятельность студентов относится к приоритетным видам образовательной деятельности в вузе. При этом при ее организации педагогами учитывается определенная взаимозависимость: деятельность выступает условием развития личности и в то же время зависит от уровня развития личности как субъекта деятельности.

И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова рассматривают исследовательскую работу как специфическую деятельность личности, регулируемую ее сознанием и активностью, а также стремлением удовлетворения познавательных потребностей, приобретения знаний. Специфика и сущность такой деятельности определяется конкретными способами и средствами действий, постановкой и актуализацией проблемы, выделением объекта исследования, организацией и проведением эксперимента, описанием и анализом полученных фактов, подтверждением или опровержением гипотезы [5]. Таким образом, теоретико-эмпирическое исследование чего-либо конкретного (процесса, явления, проблемы) и является целью учебно-исследовательской деятельности студентов.

В работах А.С. Обухова прослеживается взаимосвязь: исследовательская деятельность – исследовательская позиция – успешное функционирование в социуме. Согласно его рассуждениям, наличие исследовательской позиции при решении учебно-исследовательских задач в вузе дает возможность студенту взаимодействовать с субъективной реальностью и социальным окружением [6].

В.А. Андреева, П.Я. Гальперина, А.В. Леонтович, опираясь на психологические концепции, заложили основы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и сформулировали задачи, стоящие перед преподавателем: выработка у студентов продуктивного умения изучения действительности по определенной теме/проблеме; развитие мышления исследовательского типа; формирование субъектной позиции и самостоятельности учащегося в учебном процессе при овладении новыми для него знаниями [7].

Л.А. Саенко и Г.Н. Соломатина обращают внимание на необходимость наличия мотивации при решении задач учебно-исследовательской деятельности в вузе, ощущения студентом потребности в поисковой активности, реализации исследовательского поведения и понимание механизмов его осуществления [9].

Учебно-исследовательская деятельность студентов предполагает, прежде всего, изучение научной литературы и на ее основе творческий подход к решению заявленной проблемы, овладение техникой эксперимента. Поэтому под задачами учебно-исследовательской деятельности студентов обычно понимают

тематические задания, направленные на объяснения и доказательства закономерностей, анализируемых проблем/явлений/фактов, что позволяет студентам получить новые теоретические знания и приобрести практические умения по проведению исследований.

Так как цель учебно-исследовательской задачи изучить/описать/объяснить определенное явление/проблему и предложить пути и механизмы улучшения/решения, то учебно-исследовательская деятельность студентов в различных предметных областях обычно организуется поэтапно:

– диагностика познавательных интересов студентов в рамках изучаемой дисциплины, чаще в форме экспресс-анкетирования;

– ознакомление с предлагаемыми задачами учебно-исследовательской деятельности, получение задания, обсуждение его выполнения;

– исследовательская деятельность (определение проблемы, ее анализ, формулировка гипотезы, сбор материала по изучаемой проблеме и его эмпирическая проверка, получение новой для себя научной информации, ее обобщение и выводы);

– представление результатов решения задач учебно-исследовательской деятельности в виде написания и защиты проекта, курсовой работы и др.;

– обсуждение материалов учебно-исследовательской деятельности в группе: анализ результатов, их оценка, рекомендации по дальнейшей работе.

Подобная этапность учебного исследования студентов обуславливает применение преподавателем на практических занятиях методов активного обучения: деловая игра, кейсы, проекты, учебное сотрудничество и др. Каждый из этих методов позволяет достичь определенной цели обучения на основе включения в познавательную деятельность студента разные психологические структуры и уровни активности. Основная роль этих методов состоит в возможности организации самостоятельного получения новых знаний в рамках учебно-исследовательской деятельности. При этом происходит самостоятельное применение научных методов и приемов познания, а наличие мотивов деятельности повышает активность приобретения знаний, способствует развитию исследовательских умений/способностей.

Необходимо согласиться с Н.Г. Алексеевым и А.В. Леонтовичем в том, что мотивы деятельности не возникают самостоятельно, формирование мотивации – одна из педагогических задач преподавателя как организатора учебно-исследовательской деятельности студентов. Необходимо сделать мотив внутренней потребностью студента, а поэтому проблема/явление, которую он будет рассматривать, должна вызывать у него интерес, быть в какой-либо степени значимой [10].

Многие преподаватели забывают о главном при организации учебно-исследовательской работы студентов: необходимо развивать их методологическую культуру, активизировать метакогнитивные процессы, напрямую связанные мыслительной/интеллектуальной деятельностью человека, обеспечивающие наилучшее понимание и усвоение изучаемого материала, а также самоконтроль учебно-исследовательской деятельности и поиск оптимальных путей обучения.

В современных условиях в системе образования на первый план выдвигается умение учащихся управлять собственным саморазвитием/самообучением, поэтому метакогнитивные процессы находятся в центре конечных целей обучения на всех ступенях образования. Понимание сути процесса учения требует развития у учащихся метакогнитивных умений/навыков. Необходимо осознанное отношение студентов к процессу обучения, знание его механизмов, наличие мотивов и умений внеаудиторной работы, предполагающей самостоятельность и самообучение. Метапознание – это, прежде всего, способность размышлять о процессе учения, уметь его контролировать и направлять в нужное русло.

Метакогнитивные умения/навыки помогают студентам получать знания, приобретать и анализировать информацию, давая ей собственную оценку, закреплять усвоенный научный материал, то есть это знания и о когнитивных феноменах/процессах, они связаны не с изучаемым контекстом, а с тем, каков процесс обучения. На развитие метакогнитивных навыков влияет опыт студента, который он приобретает в процессе учебы в вузе (и приобрел на предыдущей ступени образования – в школе). Благодаря развитию метакогнитивных навыков, процесс обучения становиться более самостоятельным. Студент, который адекватно способен оценить свои сильные/ слабые качества, проявляющиеся в учебно-исследовательской деятельности, с наибольшей вероятностью сможет выбрать эффективную стратегию решения задачи, самостоятельно регулировать и произвести самооценку деятельности.

Метакогнитивный процесс предполагает поэтапную активизацию совокупности метакогнитивных умений:

1) планирование индивидуальной цели обучения: на этом этапе преподавателем должен быть обеспечен самостоятельный выбор каждым студентом задания для учебно-исследовательской деятельности; метакогнитивные процессы активизируются с помощью вопросов, на которые студент должен ответить, чтобы помочь самому себе сконцентрировать усилия и устранить возможные проблемы выполнения задачи: в чем сложность задачи; чего я не знаю для ее решения; что может вызвать не выполнение задачи; как оптимально построить исследовательскую работу и пр.;

2) выбор стратегического плана овладения необходимым объемом учебного материала в рамках решения задач учебно-исследовательской деятельности: студенту надо помочь осознать, что идеальных стратегий нет, а анализ заданных условий составляет метакогнитивную практику, обуславливающуюся индивидуальностью студента;

3) управление выбранной учебной стратегией: самоконтроль и самоанализ учебно-исследовательской деятельности и всех ее этапов, выявление отклонений от плана деятельности;

4) координация и замещения стратегий – самый сложный этап метакогнитивного процесса, так как необходимо видение нескольких стратегий обучения, умение выбрать правильную, оптимальную, а при необходимости – изменить стратегию;

5) анализ и активизация познавательного цикла: рефлексия всего сделанного в рамках решения учебно-исследовательской задачи; анализ достижения цели с учетом всех сложившихся обстоятельств.

Развивая методологическую культуру и метакогнитивные навыки студентов, можно рекомендовать следующее:

– постановка вопросов, стимулирующих рассуждение студентов в процессе решения учебно-исследовательских задач о планировании собственного учения, управлении учебной стратегией, систематизации материала, выделении в нем главного и пр., что помогает лучше усвоить изучаемую тему;

– построение модели решения задачи, причем свою модель решения может предложить и преподаватель в качестве примера, может рассматриваться поэтапный план действий в процессе учебно-исследовательской деятельности;

– размышление вслух, проговаривание и заострение проблемных мест учебно-исследовательской деятельности с поиском возможностей их преодоления;

– самоконтроль знаний, использования специальных тестов, формулировка вопросов для обобщения приобретенных знаний;

– визуализация изучаемого материала: составление таблиц, рисунков, схем и пр.;

– структурирование изученного материала, обобщение и оценка своих мыслительных процессов.

Все сказанное выше подтверждает мысль о главном компоненте интеллекта человека – метакогнитивном опыте по саморегулированию процесса получения/анализа научной информации и наличии представлений о своем интеллектуальном потенциале.

Нами рассмотрены понятия «метакогниции» и «метакогнитивные процессы», что позволяет сделать вывод о том, что метакогнитивные процессы способствуют более осознанному восприятию изучаемого учебного материала при максимальной самостоятельности, мотивированности и самоконтроле, а потому являются одним из ведущих факторов успешности в учебной и учебно-исследовательской деятельности студентов. Осуществляемая саморегуляция помогает в качественной самооценке индивидуальных интеллектуальных ресурсов и познавательно-мыслительных процессов.

Включенность студентов в учебно-исследовательскую деятельность позволяет развивать метакогнитивные способности, поскольку цель и характер такой деятельности активизирует мыслительные механизмы (сбор и анализ информации, систематизация, обработка данных, формулирование выводов, подготовка к представлению результатов исследования и презентация слушателям).

Прохождение выявленных этапов активизации метакогнитивных умений (определение стратегической цели, планирование учебной деятельности, управление учебной стратегией, координация/замещение, анализ и активизация познавательного цикла) позволяет формировать у студентов метакогнитивную культуру.

Развитию метакогнитивных навыков у студентов способствуют различные методы, в том числе структурирование материала, проговаривание основных частей, построение схем и информационных блоков, постановка вопросов и совместное обсуждение.

Перспектива данного исследования видится в дальнейшей разработке проблемы развития метакогнитивных процессов у студентов различных направлений подготовки; в разработке дидактических материалов предметного цикла, обеспечивающих развитие метакогнитивных умений у обучающихся.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся. *Исследовательская работа школьников*. 2002; № 1: 24–33.
2. Егорова Т.Н. Педагогические условия формирования готовности студентов к учебно-исследовательской деятельности в условиях интернет-среды. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; № 2: 41–49.
3. Кудрова И.А. О развитии мышления на основе исследовательского подхода. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2006; № 5: 14–21.
4. Поддъяков А.Н. *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва, 2000.
5. Лазарева О.В. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Психология. 2012; № 31 (289): 13–17.

6. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности*. Ижевск, 2001.
7. Обухов А.С. Исследовательская позиция личности. *Исследовательская работа школьников.* 2006; № 1: 61–73.
8. Леонтович А.В. *Исследовательская деятельность учащихся*: сборник статей. Москва: МГДД(Ю)Т, 2002.
9. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 4 (38): 68–75.
10. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности. *Развитие исследовательской деятельности учащихся*: методический сборник. Москва: Народное образование, 2001: 64–68.

References

1. Alekseev N.G., Leontovich A.V., Obuhov A.S., Fomina L.F. Koncepciya razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov*. 2002; № 1: 24-33.
2. Egorova T.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti studentov k uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v usloviyah internet-sredy. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013; № 2: 41-49.
3. Kudrova I.A. O razvitii myshleniya na osnove issledovatel'skogo podhoda. *Standarty i monitoring v obrazovanii.* 2006; № 5: 14-21.
4. Podd`yakov A.N. *Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomosch', protivodejstvie, konflikt*. Moskva, 2000.
5. Lazareva O.V. K voprosu o vliyanii metakognitivnyh processov na ponimanie nauchnogo teksta. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Psihologiya. 2012; № 31 (289): 13-17.
6. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti*. Izhevsk, 2001.
7. Obuhov A.S. Issledovatel'skaya poziciya lichnosti. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov.* 2006; № 1: 61-73.
8. Leontovich A.V. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchaschihsya*: sbornik statej. Moskva: MGDD(Yu)T, 2002.
9. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2021; № 4 (38): 68-75.
10. Alekseev N.G., Leontovich A.V. Kriterii `effektivnosti obucheniya uchaschihsya issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya*: metodicheskij sbornik. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2001: 64-68.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-308-310

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*
Pelikh V.V.*, teacher, Department of Fire Training, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: pelih.1981@mail.ru*

METHODS OF FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE EMPLOYEE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. The article substantiates the increasing demands for the protection of the state, its rights and freedoms, thereby actualizing the issue of training cadets – future police officers. The ongoing changes predetermine increased requirements for the preparedness of law enforcement officers in the performance of their official tasks, which requires from them not only a high level of professional training, but also developed social and communicative skills. The analysis of the concept of "social and communicative competence" is presented. The author considers this concept as the ability to effectively interact with citizens, colleagues and representatives of various social groups. The formation of social and communicative skills helps a police officer in maintaining law and order, preventing crime, resolving and settling emerging conflicts. Various pedagogical methods aimed at developing social and communicative competencies of cadets – future police officers are proposed and described. The prospect of the study is seen in the expansion of the use of interactive teaching methods for cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs, the development of their social and communicative competencies; in the development of new situational tasks related to direct professional activity.

Key words: **social and communicative competence, communication skills, social interaction, teaching methods, competence assessment, effectiveness**

Л.А. Саенко*, д-р социол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@eandex.ru*
В.В. Пелих*, преп., ФГКОУ ВО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: pelih.1981@mail.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА МВД

В статье обосновываются возрастающие требования к защите государства его прав и свобод, тем самым актуализируется вопрос подготовки курсантов – будущих сотрудников полиции. Происходящие изменения предопределяют усиление требований к подготовленности сотрудников правоохранительных органов при исполнении ими служебных задач, что требует от них не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и развитых социально-коммуникативных навыков. Представлен анализ понятия «социально-коммуникативная компетентность». Автор рассматривает данное понятие как способность эффективного взаимодействия с гражданами, коллегами и представителями различных социальных групп. Сформированность социально-коммуникативных навыков помогает сотруднику полиции в обеспечении правопорядка, профилактике преступлений, разрешении и урегулировании возникающих конфликтов. Предложены и описаны различные педагогические методы, направленные на формирование социально-коммуникативных компетенций курсантов – будущих сотрудников полиции.

Ключевые слова: **социально-коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, социальное взаимодействие, методы обучения, оценка компетенций, эффективность**

Успешная профессиональная деятельность сотрудников полиции в современных реалиях зависит не только от профессиональных способностей и личностной зрелости сотрудника полиции, но и от умения эффективно взаимодействовать с различными социальными группами, гражданами и коллегами. Именно поэтому наряду с развитием профессиональных качеств необходимо уделять большее значение развитию социально-коммуникативной компетентности у будущих сотрудников правоохранительных органов в образовательных организациях МВД России.

Социально-коммуникативная компетентность – это готовность человека эффективно взаимодействовать с окружающими в различных социальных ситуациях. Данный вид компетентности особенно актуален для специалистов сферы «человек – человек» [1–9]. Особенности развития данной компетентности у будущего сотрудника полиции обусловлены рядом факторов [6]:

– во-первых, профессиональная и служебная деятельность сотрудника полиции связана с необходимостью оперативного принятия решения в сложных и стрессовых ситуациях, что требует обладаниями не только профессиональными знаниями и уменьями, но и владением навыками эффективного общения с окружающими;

– во-вторых, постоянное взаимодействие с гражданами предполагает со стороны сотрудника правоохранительных органов соблюдения этических норм, проявления эмпатии и способность предотвращать возникающие конфликты еще на стадии их возникновения;

– в-третьих, сотрудники полиции постоянно работают в условиях повышенного напряжения, где коммуникативные навыки помогают сохранить самообладание и способность контролировать ситуацию.

Тем самым ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что проблема формирования социально-коммуникативной компетентности у будущих сотрудников системы МВД является актуальной и недостаточно разработанной в плане практических механизмов её реализации в процессе профессиональной подготовки. Всем сказанным выше определяется актуальность представленного исследования.

Целью статьи является определение методов формирования социально-коммуникативной компетентности у будущих сотрудников полиции.

Основные задачи работы: 1) рассмотреть понятие «социально-коммуникативные компетенции»; 2) определить особенности проявления социально-коммуникативной компетенции у сотрудников МВД; 3) выявить методы формирования

социально-коммуникативных компетенций у будущих сотрудников МВД в период обучения в вузе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогических, психологических и практических методов, реализуемых в образовательном процессе вуза ведомства МВД, обеспечивающих развитие социально-коммуникативных компетенций у курсантов. Теоретическая значимость определяется обоснованием применения интерактивных методов обучения в подготовке курсантов вузов МВД России; представлением типологии методов подготовки курсантов, реализуемых в образовательной деятельности преподавателей вузов. Практическая значимость статьи: предложены методы и игровые упражнения, которые возможно использовать педагогами в процессе обучения курсантов вузов МВД в целях формирования у них социально-коммуникативных компетенций.

Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, структурирование материала, обобщение педагогического опыта.

В современном мире социально-коммуникативная компетентность является одной из основных характеристик человека. Постоянное совершенствование человеком данной характеристики позволило обществу в целом осуществить развитие инновационных идей, передовых технологий и многого другого. Социально-коммуникативная компетентность личности является неотъемлемой способностью личности в построении правильного, рационального, эффективного, успешного контакта с другими людьми, а также входит в понятие «человеческая культура» [1]. Сам термин «социально-коммуникативная компетентность» появился относительно недавно. Именно с этого момента и начинается изучение социально-коммуникативной компетентности в различных областях и сферах жизни, деятельности и общения личности.

Большой вклад в изучение сущности данного понятия был внесен Л.А. Петровской. Исследователь рассматривала коммуникативную компетенцию с различных сторон, сначала трактуя ее как способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми на основе совокупности знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, а в дальнейшем – сравнивая данное понятие с компетентностью общения [2].

Рассматривали данную проблему и такие ученые, как Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, П.В. Растянников, С.В. Петрушин, В.Н. Куницына, Н.Н. Обозов [3], Л.А. Саенко, С.В. Теницкий, К.В. Корольков, Ж.Г. Химич [7; 8; 9].

Авторы отмечают, что развитие социально-коммуникативной компетентности необходимо каждому человеку для установления контактов в обществе, формирования положительного климата в коллективе и достижения им необходимых целей и решения поставленных задач.

Степень овладения социально-коммуникативной компетентностью возрастает у сотрудников полиции. Развитые социально-коммуникативные компетенции сотрудников полиции предопределяют их способность к продуктивному общению, способствуют поддержанию доверия общества и оказывают воздействие на результативность профессиональной и служебной деятельности.

Понятие «компетентность» является базовым в обновлении содержания процесса обучения, поскольку имеет интегрированную природу, объединяет знания, умения, направлено на развитие интеллектуальной составляющей современного образования.

В своей работе И.В. Зотова отмечает, что компетентность – это индивидуальная характеристика, в которой отражается степень соответствия специалиста требованиям профессии, т.е. способность и умение выполнять специфические трудовые функции [1].

В то же время А.В. Рыжов [4] связывает понятие «компетентность» с функциональной грамотностью. В связи с этим формирование социально-коммуникативной компетентности у будущих сотрудников полиции приобретает наиболее важный аспект, который необходимо учитывать при обучении в образовательных организациях МВД России [4].

В образовательных организациях МВД России используют различные методы для развития данной компетентности, направленные на эффективное взаимодействие будущих сотрудников полиции с членами общества, различными социальными группами, коллегами и представителями других ведомств и структур [5]. Рассмотрим некоторые из них.

1. Интерактивные методы обучения. Интерактивные методы обучения позволяют будущим сотрудникам полиции развивать навыки общения в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, они включают в себя:

– ролевые игры: метод обучения, который позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации и отрабатывать коммуникативные навыки на основе полученных на теоретических занятиях знаний. Можно рассмотреть такие игры, как ведение переговоров с конфликтным гражданином. Подобные ситуации возникают у сотрудников полиции практически каждый день: разрешение спорных ситуаций между коллегами; взаимодействие с подозреваемым или пострадавшим; опрос свидетелей. Участие в таких ролевых играх помогает будущему сотруднику полиции развить навыки убеждения, способность к эмпатии, умение быстро оценивать ситуацию и вырабатывать эффективные стратегии взаимодействия;

– деловые игры: метод, который ориентирован в основном на принятие решений в сложных ситуациях, подразумевает принятие решения на основе коллективного обсуждения в составе группы. Он включает в себя такие действия, как работа с командой (координация действия во время выполнения определенного служебного задания; стратегическое планирование действий сотрудников полиции различных структурных подразделений, либо в определенный момент времени; разбор нестандартных ситуаций происходивших в практике действий сотрудников МВД России в предыдущее время);

– интерактивные дискуссии: метод группового обсуждения и проведения выступлений или дебатов, который позволяет развить способность будущих сотрудников полиции аргументированно выражать свою точку зрения и находить компромиссы в различных ситуациях, возникающих при выполнении ими служебных задач. Такой метод способствует развитию логического мышления, повышению уровня социальной адаптации, а также формированию навыков критического анализа у будущих сотрудников полиции.

2. Психологические тренинги. Эмоции зачастую играют большую роль в поведении человека, таким образом, эмоциональный интеллект необходим в профессиональной деятельности будущего сотрудника полиции. Для развития данного навыка в образовательных организациях МВД Росси при организации учебного процесса проводятся специальные тренинги, которые помогают развитию способности будущих сотрудников полиции управлять своим эмоциональным состоянием в различных ситуациях, способствуют эффективному взаимодействию при этом с окружающими. Рассмотрим некоторые из них:

– тренинги эмоциональной устойчивости: поскольку сотрудники полиции практически каждый день выполняют свои служебные обязанности в стрессовых или экстремальных ситуациях, данный вид тренингов позволяет научиться контролировать свое эмоциональное состояние, использовать различные психологические техники для снижения уровня стресса, а также формировать позитивные стратегии своего поведения в сложных ситуациях;

– тренинги эмпатии: эмпатия – это важное качество, которое помогает сотрудникам полиции правильно реагировать на эмоциональное состояние граждан, особенно в критических ситуациях. Развитие эмпатии у сотрудников МВД способствует умению вести переговоры с уязвимыми группами населения, способностью предотвращать эскалацию конфликтов, а самое главное способствует повышению доверия к полиции;

– тренинги по конфликтологии: в связи с тем, что у сотрудников полиции стоят задачи по разрешению конфликтов и недопущению их эскалации, навыки по их разрешению необходимы практически каждому обучающемуся. На этих тренингах будущие сотрудники полиции учатся вести себя в конфликтных ситуациях, которые были для них смоделированы преподавателем, осваивают правила и способы ведения переговоров в обстановке, приближенной к реальной, изучают различные методы взаимодействия в социуме для урегулирования возникающих конфликтов.

3. Методы практического обучения. Теоретическая подготовка обязательно должна сочетаться с практическими методами формирования социально-коммуникативных компетенций. В образовательных организациях МВД России используются следующие методы:

– анализ реальных ситуаций – это один из наиболее эффективных методов формирования компетентности – изучение и разбор реальных случаев из профессиональной практики преподавателя, которые могут включать в себя анализ видеозаписей взаимодействия сотрудников полиции с гражданами; разбор ошибок в коммуникации и поиск эффективных решений при этом; выявление успешных стратегий общения при ведении бесед;

– метод «кейс-стадии» – это метод обучения, основанный на анализе реальных или специально разработанных сценариев преподавателем, который позволяет обучающимся принимать решения в сложных ситуациях. Он включает в себя разбор ситуаций реальной профессиональной деятельности, требующих стратегического подхода к ведению переговоров, анализ поведения в условиях конфликта, оценку различных способов решения спорных вопросов;

– симуляционные тренинги – этот метод позволяет с помощью современных технологий моделировать различные возможные ситуации, возникающие у сотрудников полиции при выполнении ими служебных задач, с высокой степенью реализма, это достигается с помощью виртуальных тренажёров и помогает преподавателю проигрывать различные ситуации взаимодействия с гражданами, которые могут возникнуть у сотрудника полиции.

4. Методы оценки и диагностики компетенции. Это проверка эффективности формирования социально-коммуникативной компетентности у будущего сотрудника полиции на определенном этапе, а также по окончании обучения. Диагностику и оценку необходимо проводить и отслеживать с помощью различных методик, определять контрольные точки, предполагающие получение необходимого результата. Диагностические и оценочные методы могут включать в себя:

– анкетирование и тестирование: помогает провести оценку уровня знаний и навыков будущих сотрудников полиции, реализуется с использованием контрольных работ, срезов, тестов и анкет, основная направленность которых – определение уровня знаний будущего сотрудника полиции, понимания коммуникативных стратегий, навыков управления эмоциями, проверки его способностей к межличностному взаимодействию;

– наблюдение и экспертная оценка: позволяет провести оценку поведения обучающихся в ролевых играх и симуляционных тренингах, выявлять слабые и сильные стороны курсантов. В данном случае критерии оценки включают

способность к аргументации, гибкости мышления, эффективному разрешению конфликтов;

– самооценка и рефлексия: умение самостоятельно анализировать свои навыки, выявлять проблемные области, имеющиеся «пробелы в знаниях», намечать пути преодоления. Данный метод позволяет формировать индивидуальную стратегию профессионального роста, развивать навыки самоконтроля и саморегуляции, повысить осознанность и объяснить понятия необходимости процесса понятие.

Анализ понятия «социально-коммуникативные компетенции» позволил заключить, что данная компетенция является формируемой и обеспечивает конструктивное взаимодействие личности с обществом. В рамках профессиональной деятельности сотрудников МВД сформированные социально-коммуникативные компетенции позволяют эффективно решать вопросы служебной деятельности, связанной с взаимодействием с различными категориями населения.

Особенности проявления сформированности социально-коммуникативных компетенций у сотрудников МВД:

– готовность ведения диалога; способность к разрешению конфликтных ситуаций, возникающих по долгу службы;

– поддержание благоприятного психологического климата в коллективе; эффективное сотрудничество;

– способность к консолидации усилий по достижению поставленных целей.

Формирование социально-коммуникативной компетентности у будущих сотрудников полиции требует разнообразных методов. Интерактивные методы обучения, психологические тренинги, практическая подготовка и диагностические методики позволяют формировать данную компетентность у будущего сотрудника с целью проведения эффективной профессиональной деятельности. Среди интерактивных методов наиболее эффективными являются ролевые и деловые игры, дискуссии.

К психологическим тренингам, обеспечивающим развитие социально-коммуникативных компетенций, стоит отнести следующие типы: тренинг эмоциональной устойчивости, эмпатии и конфликтологический. Практические методы обучения также позволяют развивать данные компетенции, среди них выделяются кейс-задания, анализ ситуаций и симуляционные тренинги.

В качестве методов оценки и диагностики сформированности социально-коммуникативных компетенций наиболее эффективными выступают анкетирование и тестирование, наблюдение, экспертная оценка, а также самооценка и рефлексия. Указанные методы позволяют повысить уровень сформированности социально-коммуникативных компетенций сотрудников полиции, способствуя их эффективному взаимоотношению с обществом.

Перспектива исследования видится в расширении использования интерактивных методов обучения курсантов вузов МВД, развитии у них социально-коммуникативных компетенций; разработке новых ситуативных заданий, связанных с непосредственной профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Зотова И.В. Сущность и характеристика понятия «социально-коммуникативная компетенция». *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-1.
2. Маланов И.А., Шустикова М.В. Сущность социально-коммуникативной компетентности личности. *Научно-педагогическое обозрение*. 2020; № 6 (34).
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. *Диагностика и развитие компетентности в общении. Спецпрактикум по социальной психологии*. Москва, 1990.
4. Рыжов А.В. *Определение компетентностно-ориентированной личности слушателей (курсантов)*. Ставрополь, 2024.
5. Иноценко В.А., Шевченко И.А., Алексейцев И.А., Калинин В.В. *Научно-методологические подходы к процессу формирования профессионально-ценностных ориентаций курсантов*. Ставрополь, 2018.
6. Горденко Д.В., Резеньков Д.Н. *Особенности обучения с учетом психологических свойств обучающихся*. Ставрополь, 2024.
7. Саенко Л.А., Теницкий С.В. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 333–335.
8. Саенко Л.А., Корольков К.В. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 90–92.
9. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Проблемы формирования ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 3 (78): 191–195.

References

1. Zotova I.V. Suschnost' i harakteristika ponyatiya «social'no-kommunikativnaya kompetenciya». *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-1.
2. Malanov I.A., Shustikova M.V. Suschnost' social'no-kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2020; № 6 (34).
3. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii. Specpraktikum po social'noj psihologii*. Moskva, 1990.
4. Ryzhov A.V. *Opredelenie kompetentnostno-orientirovannoj lichnosti slushatelej (kursantov)*. Stavropol', 2024.
5. Inocenko V.A., Shevchenko I.A., Aleksejcev I.A., Kalinin V.V. *Nauchno-metodologicheskie podhody k processu formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij kursantov*. Stavropol', 2018.
6. Gordenko D.V., Rezen'kov D.N. *Osobennosti obucheniya s uchetom psihologicheskih svojstv obuchayuschihsya*. Stavropol', 2024.
7. Saenko L.A., Tenickij S.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnogo opyta u studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 333-335.
8. Saenko L.A., Korol'kov K.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 90-92.
9. Saenko L.A., Himich Zh.G. Problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 3 (78): 191-195.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-310-313

Stolyarchuk L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*

Burmistenko M.S., *postgraduate, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*

PRINCIPLES OF GENDER SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN COLLEGE. The article is dedicated to gender socialization of students, which is a type of socialization and an element of educational modernization carried out in the educational process of a modern college. This requires not only improving the educational process of college students, but also fundamental changes in the choice of methodological foundations for gender socialization. It is important to abandon the traditional biological approach with various restrictions, in particular, the ban on traditionally "feminine" professions for boys and traditionally "masculine" professions for girls, etc. The transition to the methodology of the gender-based humanitarian (social) approach opens up broader opportunities for socialization and self-realization of students. The analysis of pedagogical theory on the problem of gender socialization and the practice of applying various methodological foundations in the modern system of secondary vocational education in Russia is carried out. In order to fully disclose the topic, the essence of gender socialization is clarified. Its most significant principles are highlighted, which are important for taking them into account when determining pedagogical conditions for their successful implementation in the educational practice of secondary vocational education, contributing to the development of positive gender socialization and the elimination and minimization of its negative manifestations, as demonstrated by the example of students of the Volgograd College of Management and New Technologies named after Yuri Gagarin.

Key words: **gender socialization, principles of gender socialization, pedagogical conditions of gender socialization, college students, secondary vocational education**

Л.И. Столярчук*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*

М.С. Бурмистенко*, аспирант, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена гендерной социализации обучающихся, являющейся видом социализации и элементом модернизации образования, осуществляемой в учебно-воспитательном процессе современного колледжа. Это требует не просто совершенствования учебно-воспитательного процесса обучающихся колледжа, а кардинальных изменений в выборе методологических оснований гендерной социализации. Важен отказ от традиционного биологического подхода с различными ограничениями, в частности запретом на традиционно «женские» профессии юношам и традиционно «мужские» – девушкам и др. Переход к методологии гендерного гуманитарного (социального) подхода открывает более широкие возможности для социализации, самореализации обучающихся. Проводится анализ педагогической теории по проблеме гендерной социализации и практики применения различных методологических оснований в образовательном процессе СПО России. Уточнение сущности гендерной социализации, выделение наиболее важных ее принципов и определение педагогических условий для их успешной реализации в образовательной практике среднего профессионального образования способствует развитию позитивной гендерной социализации и устранению и минимизации ее негативных проявлений, что продемонстрировано на примере обучающихся ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина».

Ключевые слова: **гендерная социализация, принципы гендерной социализации, педагогические условия гендерной социализации, обучающиеся колледжа, среднее профессиональное образование**

Актуальность данного исследования определяют происходящие изменения в российском обществе, отраженные в различных государственных документах об обеспечении возможностей успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, способной обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России: в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 года №2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» [1], в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 29.12.2022, ст.5 п.2 [2], в измененных ФГОСах СПО «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» от 3 июля 2024 г. N 464 [3]. Особое внимание в государственных документах к социализации обучающихся свидетельствует о тенденции повышения ее значимости в обществе и на различных уровнях образования.

Увеличение роли социализации обучающихся сопровождается и необходимостью повышения внимания к гендерной социализации, как одному из видов социализации обучающихся [4, с. 140], который мы также рассматриваем как элемент модернизации образования. Это требует не просто совершенствования учебно-воспитательного процесса разнополых обучающихся, осуществляемого в колледже, а кардинальных изменений методологических оснований социализации и гендерной социализации. Важен отказ от традиционного биологического подхода гендерной социализации, базирующегося на идее «биологического предназначения» женщины и мужчины, ошибочно автоматически переносимого на их социальную жизнь, ограничивающего возможности обучающихся овладением только «женскими» либо «мужскими» профессиями в соответствие с их биологическим полом, запретом на проявление индивидуальности, что противоречит современной реальности. Важно применение гуманитарной методологии гендерного (социального) подхода, позволяющего открывать новые возможности обучающихся обоего пола [5, с. 80], важного и актуального для современной педагогической теории и образовательной практики.

Отечественными образовательными учреждениями среднего профессионального образования накоплен определенный опыт применения биологического подхода, утратившего сегодня свое значение, и перспективного социального подхода, не ограничивающего возможности обучающихся. Его изучение будет полезным с точки зрения теории педагогики и анализа успешного опыта гендерной социализации обучающихся:

Цель нашей статьи заключается в исследовании позитивного опыта реализации гендерного подхода, основанного на гуманитарной (социальной) методологии в образовательной практике современного колледжа.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– уточнить сущность гендерной социализации;

– выделить ведущие принципы гендерной социализации;

– определить педагогические условия позитивной гендерной социализации обучающихся, выполнение которых будет содействовать реализации соответствующих принципов в образовательной практике колледжа;

– продемонстрировать опыт успешной гендерной социализации обучающихся на примере обучающихся ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина», способствующий более качественному образовательному процессу среднего профессионального образования».

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы по соответствующей проблематике;

– анализ опыта эффективной гендерной социализации обучающихся в образовательной практике Волгоградского колледжа управления и новых технологий имени Юрия Гагарина.

Научная новизна статьи заключается в раскрытии ведущих принципов на основе перспективной гуманитарной (социальной) методологии гендерного подхода, определении педагогических условий, способствующих эффективной их реализации в ходе образовательной деятельности по гендерной социализации обучающихся.

Теоретическая значимость состоит в определении ведущих принципов как теоретического основания для выделения педагогических условий для их реализации.

Практическая значимость видится в возможности применения опыта успешной гендерной социализации обучающихся конкретного колледжа в учреждениях среднего профессионального образования.

Понятие *социализация* в общем виде исследователи (В.А. Луков, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик и др.) считают «процессом вовлечения обучающихся в социальные отношения» [6].Один из ее видов – гендерная социализация – понимается, соответственно, аналогично, как взаимодействие разнополых обучающихся, результатом которого предполагается гендерная социализированность (Е.Н. Каменская, И.С. Кон, Л.И. Столярчук и др.).

В субъект-объектном подходе отводят активную роль обществу, которое должно адаптировать обучающихся как членов общества к своим требованиям, правилам, а обучающимся отводится лишь пассивная роль в ходе социализации, в том числе гендерной.

Представители субъект-субъектного похода не отрицают важности соблюдения и выполнения требований общества, но предлагают адаптировать ненасильственно и «не приспосабливать», а более гуманными, научно-исследовательскими способами: через развитие когнитивных процессов личности школьника (Ж. Пиаже), развитие мыслей и чувств обучающихся (Ч. Кули), развитие и становлении обучающихся и как объекта, и как субъекта социализации (А.В. Мудрик). Позиция представителей субъект-субъектного похода явилась для нас предпочтительной, основополагающей в понимании социализации.

В теории гендерной социализации созвучными идеями субъект-объектного и субъект-субъектного подходов в теории социализации явились следующие: *традиционный (биологический) подход (половой)*, дифференцированный по признаку пола (в современной педагогике называемый гендерной социализацией (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, Л.Н. Надолинская и др.), и *гендерный подход, гуманитарный (социальный)* (С.А. Завражин, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, С.А. Ушакин и др.), не ограничивающий возможности обучающихся, которые становятся не только объектом, но и субъектом гендерной социализации, и открывающий более широкие возможности для их социализации, гендерной социализации и самореализации.

Гендерная социализация обучающихся колледжа на основе *гендерного подхода (гуманитарного (социального)*), легитимированного государственными документами в нашей стране, требует обоснования принципов и педагогических условий их реализации, где основой обучения и воспитания в соответствии с требованиями ФГОС должно стать достижение результатов основной образовательной программы, в ходе которой обучающиеся осваивают социальные нормы в различных формах социальной жизни как стержневые составляющие гендерной социализации.

Успешная гендерная социализация в образовательном процессе современного колледжа подразумевает соблюдение следующих ведущих принципов (табл. 1).

Эффективная реализация вышеперечисленных принципов предполагает создание и реализацию соответствующих педагогических условий.

Примером колледжа, где успешно решается задача гендерной социализации обучающихся, является ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина».

Остановимся на группах педагогических условий – организационных и методических. К группе организационных условий относятся научно-практические конференции и дискуссии гендерной направленности, в ходе которых обучающееся обсуждают вопросы гендерного равенства, развивают критическое мышление по отношению к традиционным представлениям о гендерной социализации. Высказывая собственные точки зрения, студенты учатся их обосновывать, толерантно и уважительно относиться к позициям других, сверстникам и педагогам обоего пола без предвзятости и сексизма. К группе организационных условий также относятся выполняемые обучающимися гендерно ориентированные проекты, нацеленные на гендерное просвещение. Обучающиеся колледжа

Таблица 1

Принципы гендерной социализации обучающихся колледжа

Наименование	Описание
Принцип приоритетности выбора методологии гендерного (социального) подхода, отвечающего запросам времени	Принцип гендерной социализации при проектировании образовательного процесса должен быть основан на выборе методологии гендерного подхода, гуманитарного (социального), отвечать требованиям современных государственных документов о создании условий для полноценной самореализации молодёжи в различных сферах жизни страны без ограничений по признаку пола [7], т. е. основываться на *социальных* теоретических положениях, а *не биологических*. Чтобы не препятствовать развитию потенциала индивидуальности альтернативным выбором вариантов только «мужское» – мальчикам; только «женское» – девочкам, важно освобождать сознание обучающихся от гендерных стереотипов в выборе профессии и интересов. Успешной, позитивной социализации обучающихся способствует также определение педагогических условий, которые планируются к реализации (С.А. Завражин, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, Л.И. Столярчук и др.)
Принцип природосообразности и индивидуализации обучения и воспитания	Соблюдение данного принципа подразумевает научное понимание взаимосвязи природных, естественных и социальных процессов (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.). Для того чтобы природные способности «состоялись», необходимо создание педагогических условий для проявления уникальных, физических и интеллектуальных возможностей, индивидуальных особенностей и способностей обучающимися, например, при выборе профессии, развитии ценностного отношения к ней, совершенствовании образовательных результатов, достижении профессиональных целей и саморелизации в ходе гендерной социализации в образовательном процессе колледжа. Проявление индивидуальных особенностей предполагает преодоление заблуждений и гендерных стереотипов, снятие «биологических» ограничений, прежде автоматически переносимых на социокультурные формы жизнедеятельности. Сегодня важно воспитание не только «женских» и «мужских» качеств, но и «универсальных», раскрывающих индивидуальные особенности и способности каждого обучающегося, расширяющих спектр их возможностей для наиболее полной самореализации индивидуальности каждой девочки и каждого мальчика, независимо от их половой (биологической) принадлежности [8, с. 13]
Принцип культуросообразности	Принцип культуросообразности (А. Дистервег) связан с ценностями культуры в каждую эпоху и каждого народа и важностью их учета в учебно-воспитательном процессе. На протяжении истории человечества была необходимость в дифференцированном (биологическом) подходе в связи с выполняемыми ролями: только мужчина обеспечивал материальное благополучие семьи и отвечал за безопасность Отечества; только женщина «хранила домашний очаг», поэтому воспитание их личностных качеств был строго ограничено по признаку пола. Каждый народ вносил в обучение и воспитание свои тонкости и традиции, в соответствие с социокультурными и экономическими системами различных обществ мира. Сегодня меняющееся общество потребовало овладения девочками и мальчиками личностными качествами не только традиционно считавшимися «женскими» или «мужскими», но и «универсальными», которые становятся важными в современном обществе и системе образования для тех и других. В ходе гендерной социализации также вырабатываются и новые правила, расширяющие границы маскулинности, феминности, увеличивающие их диапазон в соответствии с гендерными трансформациями в современном обществе [8, с. 15]
Принцип выбора содержания образования	Принцип выбора содержания гендерной социализации в образовательном процессе колледжа связан с определением основных методологических идей и гендерным просвещением преподавателей, обучающихся и их родителей. Понимание принципов и педагогических условий реализации успешной гендерной социализации важно для преподавателей, осуществляющих образовательный процесс в колледже. Обучающимся необходим поиск конкретной информации о достижениях женщин наряду с мужчинами в различных сферах социальной жизни, в том числе профессиональной (Н.В. Самойлова, К.А. Столярова, Н.А. Сухорукова, Л.В. Штылева) [10, с. 101].
Принцип преодоления рисков негативной гендерной социализации	Необходимо минимизировать риски негативной гендерной социализации. Для этого важно, чтобы учащиеся не использовали устаревшие гендерные схемы, закрепленные в общественном и индивидуальном стереотипном сознании, а научились проявлять свою индивидуальность, иногда противоречащую традиционным гендерным канонам, но при этом не отторгались группами сверстников: например, «маскулинные» девочки и особенно «феминные» мальчики жестко не третировались, не становились «изгоями». Группы педагогических условий, включающих гендерное просвещение с обучающимися и их родителями, должны создавать атмосферу не «приспособления» для избегания неприятностей, а востребованности реального отказа от патриархальных норм без страха и риска и проявлять свои индивидуальные особенности и интересы, их самокоррекцию в ходе гендерной социализации [9, с. 113]

проводят самостоятельно, под руководством педагогов опросы об отношении к гендерным ролям и гендерным стереотипам в колледже. Полученные результаты исследований докладываются на конференциях, семинарах, в ходе дебатов и представляются в виде студенческих публикаций, что помогает учащимся осознавать гендерные проблемы и замечать проявления гендерной дискриминации.

К методическим условиям гендерной социализации мы относим методическую помощь кураторам групп по целенаправленному созданию гендерно ориентированной среды (методические рекомендации, индивидуальные консультации, очные и онлайн, переработки гендерных курсов, дополнение их новыми материалами, найденными совместно с обучающимися, их презентации и др.). Педагогические условия (организационные и методические) способствуют успешной реализации вышеназванных принципов гендерной социализации в образовательном процессе колледжа. В ходе обмена мнениями, понимания и принятия культурного разнообразия, атмосферы открытости происходит гендерное развитие, духовное обогащение, гендерная социализированность «как динамическое профессионально-личностное образование обучающихся колледжа, включающее знания о преимуществах социальной методологии гендерной социализации, ценностное отношение обучающихся к эгалитарным отношениям и гендерное поведение, свободное от гендерных стереотипов и предрассудков» [8, с. 13].

Завершая исследование, отметим, что важные тенденции – демократизация и модернизация в развитии современного российского общества и системы российского образования, в том числе системы среднего профессионального образования – повышают значимость воспитания и гендерной социализации как одного из видов социализации обучающихся, требующей ее рассмотрения, как элемента модернизации образования. Это не просто актуализирует совершенствование учебно-воспитательного процесса разнополых обучающихся колледжа, а диктует необходимость кардинальных изменений в выборе методологических оснований гендерной социализации, требующей отказа от традиционного биологического подхода с идеей о «биологическом предназначении», с различными ограничениями, в частности с запретом на традиционно «женские» профессии юношам и традиционно «мужские» – девушкам, и др. Переход к методологии гендерного гуманитарного (социального) подхода открывает более широкие возможности для социализации, самореализации обучающихся колледжа [5, с. 80].

Отечественными образовательными учреждениями среднего профессионального образования накоплен определенный опыт применения различных методологических оснований гендерной социализации.

В соответствии с требованиями ФГОС СПО особое внимание обращается на то, что для достижения результатов основной образовательной программы необходимо освоение обучающимися социальных норм, различных форм социальной жизни как стержневых составляющих гендерной социализации, которая успешно достигается благодаря выбранной перспективной методологии и обоснованию принципов.

Реализация групп педагогических условий – организационных и методических – завершает цепочку в решении задачи гендерной социализации обучающихся. Организационные условия включают различные организационные мероприятия колледжа, на которых обсуждают вопросы генденого равенства. К методическим условиям относятся методические рекомендации, методическая помощь и индивидуальные консультации, очные и онлайн.

Для эффективной гендерной социализации обучающихся в системе среднего профессионального образования, в частности в рамках социально-гуманитарного цикла, важно, чтоб оно стало гендерно ориентированным и минимизировало ситуации гендерного неравенства посредством самореализации в будущей профессии.

ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина» является примером успешной гендерной социализации обучающихся.

Библиографический список

1. *Об утверждении Стратегии реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 №2233-р. Available at: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-17082024-n-2233-r-ob-utverzhdenii/

2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ(ред. от 28.02.2025, с изменениями от 01.04.2025). Available at: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/
3. *О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования*. Приказ Минпросвещения РФ № 464 от 3.07.2024. Available at: https://normativ.kontur.ru/
4. Вырщиков А.Н., Соловцова И.А., Столярчук Л.И. *Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе:* монография. Волгоград: Перемена, 2018.
5. Бурмистенко М.С. Модель гендерной социализации обучающихся колледжа. *Известия ВГПУ.* 2024; № 8 (191): 79–83.
6. Мудрик А.В. *Социально-педагогические проблемы социализации*: монография. Москва: МПГУ, 2016.
7. *Об утверждении Основ государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 года №2403-р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/
8. Столярчук Л.И. Социальная сущность гендерной теории на основе методологиицелостного подхода в образовании. *Известия ВГПУ.* 2025; № 1 (194): 12–16.
9. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. *Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего*: монография. Волгоград: Перемена, 2023.
10. Столярова К.А. Гендерная социализация молодежи в образовании. *Женщина в российском обществе. Специальный выпуск*. Иваново, 2022: 95–102.
11. Бурмистенко М.С. Сущность гендерной социализации обучающихся в условиях колледжа. *Известия ВГПУ.* 2024; № 6 (189):77–81.

References

1. *Ob utverzhdenii Strategii realizacii molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.08.2024 №2233-r. Available at: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-17082024-n-2233-r-ob-utverzhdenii/
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ(red. ot 28.02.2025, s izmeneniyami ot 01.04.2025). Available at: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/
3. *O vnesenii izmenenij v federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty srednego professional'nogo obrazovaniya*. Prikaz Minprosvescheniya RF № 464 ot 3.07.2024. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477204
4. Vyrschikov A.N., Solovcova I.A., Stolyarchuk L.I. *Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole:* monografiya. Volgograd: Peremena, 2018.
5. Burmistenko M.S. Model' gendernoj socializacii obuchayuschihsya kolledzha. *Izvestiya VGPU.* 2024; № 8 (191): 79-83.
6. Mudrik A.V. *Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii*: monografiya. Moskva: MPGU, 2016.
7. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 noyabrya 2014 goda №2403-r. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/?ysclid=matg4e711g977427260
8. Stolyarchuk L.I. Social'naya suschnost' gendernoj teorii na osnove metodologiicelostnogo podhoda v obrazovanii. *Izvestiya VGPU.* 2025; № 1 (194): 12-16.
9. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. *Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyaschego i buduschego*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2023.
10. Stolyarova K.A. Gendernaya socializaciya molodezhi v obrazovanii. *Zhenschina v rossijskom obschestve. Special'nyj vypusk*. Ivanovo, 2022: 95-102.
11. Burmistenko M.S. Suschnost' gendernoj socializacii obuchayuschihsya v usloviyah kolledzha. *Izvestiya VGPU.* 2024; № 6 (189):77-81.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-313-315

Khairuzov D.E., *teacher, Department of Foreign Language No. 1, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: hairuzov@yandex.ru*

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF ONLINE TECHNOLOGIES. The goal set by the research is a comprehensive review of the possibilities that exist today for the rational organization of extracurricular independent work in the academic discipline "Foreign Language" using modern online technologies. Achieving this goal involves solving three tasks. The first is to specify the independent work place in the process of studying foreign language by future highly qualified professionals at the present stage. The second solution is related to the consideration of the main ways for modern university students to implement such work, involving the widespread digital, in particular online educational technologies use, as well as identifying the most significant extracurricular activities advantages as one of these ways. The third task is related to the study of two main activity types independently implemented outside the classroom space using the online technologies capabilities. In solving these problems, the analysis, synthesis, comparison, abstraction and concretization of data obtained during acquaintance with scientific and methodological literature and the author's own pedagogical experience reflection are applied.

Key words: **teaching foreign language at university, teaching foreign language at non-linguistic university, independent work, independent extracurricular work, online educational technologies**

Д.Е. Хайрузов*, преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: hairuzov@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ

Цель, которую поставил перед собой автор данной статьи – всестороннее рассмотрение возможностей, существующих сегодня для рациональной организации внеаудиторной самостоятельной работы по академической дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ) с применением современных онлайн-технологий. Достижение данной цели связано с решением трёх задач. Первая – конкретизировать место самостоятельной работы в процессе изучения ИЯ будущими высококвалифицированными профессионалами на современном этапе. Решение второй связано с рассмотрением основных путей реализации студентами современного вуза такой работы, предполагающих широкое использование цифровых, в частности онлайн-образовательных, технологий, а также выявлением наиболее существенных преимуществ внеаудиторной деятельности как одного из этих путей. Третья задача связана с изучением двух основных видов активности, самостоятельно реализуемой вне пространства учебных аудиторий с использованием возможностей онлайн-технологий. При решении этих задач применялись анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация данных, полученных в ходе знакомства с научно-методической литературой и рефлексии автором собственного педагогического опыта.

Ключевые слова: **преподавание иностранного языка в вузе, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, самостоятельная работа, самостоятельная внеаудиторная работа, образовательные онлайн-технологии**

Эскалация глобализационных процессов, а также во многом связанное с ней развитие информационных и телекоммуникационных технологий привели к расширению сфер использования возможностей сети Интернет. Если ещё 20 лет назад массовым сознанием онлайн-технологии воспринимались как узкоспециализированный инструмент, предназначенный для использования сравнительно небольшим кругом интеллектуалов, то, начиная с 2010-х гг., мы можем констатировать факт последовательного и устойчивого движения к построению информационного общества. Безусловно, как и любые другие серьёзные изменения в социуме, соответствующие метаморфозы сопряжены с рядом проблем. Однако им присущи и значимые положительные последствия. В рамках данной статьи нас, прежде всего, будет интересовать упомянутое О.А. Минеевой [1] расширение возможностей для самореализации каждого индивида. На страницах другой своей работы эта же исследовательница и её соавторы [2] упоминают, что в сфере высшего образования соответствующий результат может быть достигнут за счёт действия двух взаимосвязанных факторов (рис. 1).

Необходимость оптимизации комплексного действия этих факторов на ход подготовки будущих высококвалифицированных специалистов делает актуальным расширение использования образовательных онлайн-технологий. При этом если мы говорим об обучении студентов современного вуза академической дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ), то необходимо учитывать такую упомянутую, например Ю.П. Ажель [3], тенденцию, как возрастание количества

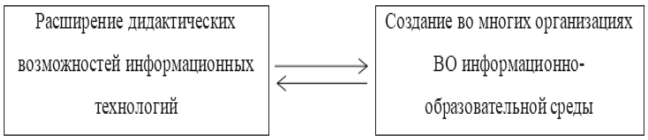


Рис. 1. Связанные с информатизацией общества факторы, способствующие полноценной реализации возможностей студентов современного вуза

часов, отводимых на самостоятельную реализацию обучающимися различных форм деятельности вне учебных аудиторий. Следовательно, важным является осмысление того, как при её реализации могут применяться дидактические свойства онлайн-технологий, базирующиеся на двух важнейших функциях Интернета (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые функции сети Интернет, способствующие оптимизации самостоятельной активности студентов, направленной на изучение иностранного языка

Функция	Аспекты её воплощения в практике самостоятельной работы
Коммуникативная	Трансляция студентам необходимых данных
	Их получение
	Координация действий учащихся при групповой и коллективной работе
Информационная	Поиск информации, необходимой для реализации учебной деятельности в рамках освоение образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык»
	Её структурирование
	Хранение информации
	Презентация найденных и структурированных данных в числовом, текстовом, аудиовизуальном и иных форматах

Соответственно, цель статьи состоит в рассмотрении возможностей, существующих сегодня для рациональной организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку посредством широкого использования онлайн-технологий.

Этой цели соответствуют задачи: конкретизировать место самостоятельной работы в процессе изучения ИЯ будущими высококвалифицированными профессионалами на современном этапе; рассмотреть основные пути реализации студентами современного вуза такой работы, предполагающие широкое использование цифровых, в частности онлайн-образовательных, технологий, рассказав о преимуществах внеаудиторной деятельности как одного из этих путей; изучить два основных вида активности, самостоятельно реализуемых вне пространства учебных аудиторий с использованием возможностей онлайн-технологий.

При решении поставленных задач автором применялись такие методы исследования, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация данных, полученных в ходе знакомства с научно-методической литературой и рефлексии собственного педагогического опыта.

Научная новизна работы в том, что на её страницах были конкретизированы роль и место самостоятельной работы в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык» студентов вуза на текущем этапе развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы.

Её теоретическая значимость обосновывается фактом рассмотрения основных путей реализации такой деятельности молодыми людьми, осваивающими программы организаций высшего образования, предполагающих широкое использование онлайн-образовательных технологий.

Говорить же о практической значимости мы можем в связи с изучением на страницах статьи двух основных видов активности учащихся, самостоятельно реализуемой вне пространства учебных аудиторий с использованием возможностей онлайн-технологий.

Согласно положениям таких современных авторов, как З.А. Магомеддибирова, Т.П. Симакова и К.З. Кафарова [4], ключевыми задачами, которые должны быть реализованы при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза на сегодняшний день, являются:

– формирование основных иноязычных знаний и навыков;

– их дальнейшее совершенствование учащимися и выпускниками, прежде всего самостоятельное;

– развитие комплекса умений, обеспечивающих эффективную реализацию общения с использованием средств изучаемого языка в различных формах, сферах и ситуациях;

– становление культуры иноязычного общения;

– повышение мотивации учения и связанное с ней формирование осознанной потребности студентов в освоении иностранного языка на протяжении всей профессиональной жизни;

– развитие у учащихся компетенций, необходимых для участия в поисковой, а равно исследовательской активности;

– реализация индивидуального подхода к обучению.

Выше уже упоминалось о том, что в настоящее время одним из важнейших резервов повышения эффективности реализации программ высшего образования является оптимизация самостоятельной работы студентов. Объясняется это тенденцией, при которой информатизация образования и сокращение количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, делают возможной высококачественную иноязычную подготовку специалиста только в том случае, если основной упор делается на самостоятельную деятельность студентов. В свою очередь, как справедливо замечают А.В. Гараганов и А.С. Канюк [5], успешная реализация такой работы предполагает грамотное использование современных информационных технологий и, в частности, онлайн-технологий как наиболее динамично развивающейся их категории.

Их возможности позволяют эффективно реализовывать самостоятельную работу студентов по двум путям, каждый из которых имеет свою специфику (табл. 2).

Таблица 2

Пути реализации самостоятельной работы студентов современного неязыкового вуза по иностранному языку, предполагающие широкое использование онлайн-технологий

Путь	Специфика его реализации
Аудиторная работа	Осуществляется в специально оборудованном кабинете
	По временны́м рамкам совпадает с учебными занятиями
	Преподаватель ИЯ осуществляет непосредственное наблюдение за её ходом
Внеаудиторная работа	Реализуется в любое удобное для обучающихся время, в любом месте (конечно, при условии наличия доступа к сети Интернет)
	Связана с выполнением учащимися заданий, ранее специально подготовленных. При этом заранее обозначаются также возможности онлайн технологий, подлежащих использованию

Благодаря своим особенностям, обозначенным в табл. 2, именно внеаудиторный путь реализации самостоятельной работы студентов по иностранному языку позволяет добиться ряда важных промежуточных результатов (рис. 2).

Из вышеизложенного следует, что специфика обучения иностранному языку в стенах современного неязыкового вуза с использованием возможностей внеаудиторной самостоятельной работы создаёт предпосылки для интеграции рассматриваемых образовательных технологий в соответствующий процесс. Повышенное внимание к данной форме организации деятельности студентов позволит превратить их в один из наиболее эффективных инструментов его реализации.

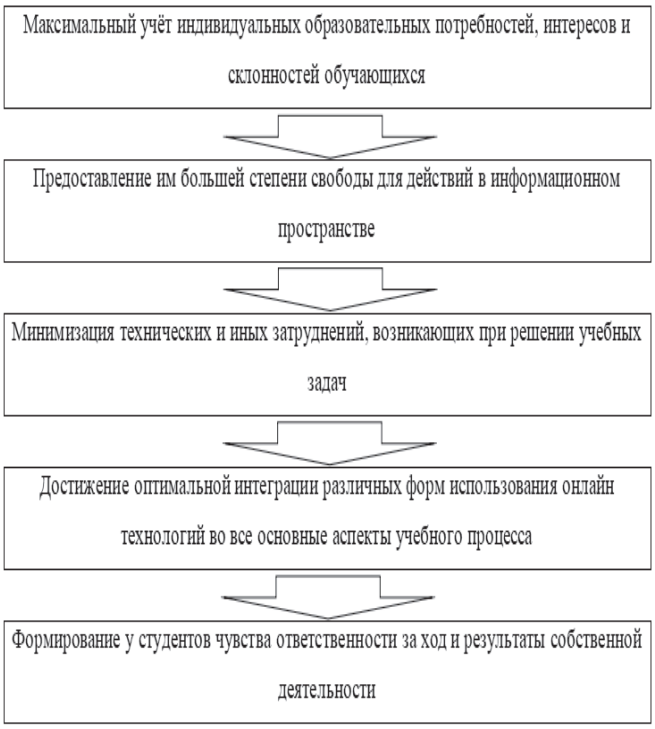


Рис. 2. Промежуточные результаты, которых позволяет достичь широкая реализация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку

Результаты же работы учёных и практиков на протяжении последних 20 лет (О.А. Минеева, К.А. Максимова, Н.А. Бакулина, А.В. Гнездин [2], А.В. Гараганов, А.С. Канюк [5]) дают нам возможность говорить о двух основных её видах, подразумевающих широкое использование возможностей онлайн технологий (табл. 3).

Таблица 3

Виды внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку,
реализация которых связана с использованием возможностей образовательных онлайн-технологий

Вид	Основные формы деятельности	Особенности их осуществления в образовательном пространстве современного неязыкового вуза
Работа с электронными учебными ресурсами	Целенаправленно организованные поиск и анализ необходимой учебной информации, её преобразование	Содержащиеся на сетевых ресурсах данные, необходимые для полноценного формирования иноязычных компетенций, могут быть использованы тремя основными путями. Во-первых, рациональным представляется их применение как дополнительного материала, при котором поисковая активность реализуется обучающимися самостоятельно при помощи поисковых сервисов. Второй путь – использование такой информации в этом же качестве, но при этом поиск осуществляется студентами по конкретным адресам. Третий же сочетает два первых варианта. Именно он на данным момент является наиболее перспективным
	Участие студентов в веб-проектах	Согласно современным представлениям (А.В. Гараганов, А.С. Канюк [5]), веб-проект представляет собой результат объединения проектной методики, с одной стороны, и возможностей онлайн-технологий, с другой. По этой причине он вполне может быть интегрирован во внеаудиторную самостоятельную работу по иностранному языку. Каждый такой проект является проблемным заданием, выполнение которого занимает сравнительно большой временной отрезок. Целью его выступает интенсификация развития у студентов нелингвистических направлений системы иноязычных коммуникативных навыков
Удалённая коммуникация между субъектами образовательных отношений	Синхронная коммуникация	Осуществляется в пределах одного временного среза. Используется при консультировании обучающихся и координации их совместной работы, связанной с поиском материалов и участием в веб-проектах. Её основными средствами являются изолированные или комбинированные веб-приложения, либо и программы-коммуникаторы
	Асинхронная коммуникация	Как следует из названия, представляет собой взаимодействие в несовпадающих временны̀х отрезках. При этом функционал таких инструментов, как асинхронная конференция, электронная почта, гостевая книга или, например, веб-форум, позволяет не только поддерживать связь между участниками образовательного процесса, но и осуществлять непосредственное взаимодействие с носителями изучаемого языка. Это, в свою очередь, предоставляет возможности для значительного расширения знаний студентов о культуре говорящих на нём стран с использованием формируемых компетенций как средства, а не цели общения [4]

Таким образом, сегодня успешное обучение ИЯ будущих специалистов нелингвистических направлений возможно только в том случае, если основной упор делается на самостоятельную деятельность. Её успешная реализация предполагает грамотное использование современных онлайн-технологий.

Их возможности позволяют эффективно реализовывать самостоятельную работу студентов по двум путям. Первый – аудиторная самостоятельная работа. Второй – внеаудиторная, который является наиболее перспективным.

Сегодня мы можем говорить о двух основных видах внеаудиторной деятельности с использованием онлайн-технологий – это работа с электронными учебными ресурсами и удалённая коммуникация между субъектами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Минеева О.А. Оценка эффективности инструментария Moodle для организации самостоятельной работы по английскому языку. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам.* 2021; № 4: 168–173.
2. Минеева О.А., Максимова К.А., Бакулина Н.А., Гнездин А.В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в LMS Moodle. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9; № 3-1: 56–63.
3. Ажель Ю.П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Молодой учёный.* 2011; Т. 2, № 6 (29): 116–119.
4. Магомеддибирова З.А., Симакова Т.П., Кафарова К.З. Современные цифровые технологии и искусственный интеллект как средство организации эффективной самостоятельной работы студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 230–233.
5. Гараганов А.В., Канюк А.С. Цифровые потребности студентов российских вузов. *Современное образование: традиции и инновации.* 2023; № 1: 116–119.

References

1. Mineeva O.A. Ocenka `effektivnosti instrumentariya Moodle dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po anglijskomu yazyku. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam.* 2021; № 4: 168-173.
2. Mineeva O.A., Maksimova K.A., Bakulina N.A., Gnezdin A.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza v LMS Moodle. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9; № 3-1: 56-63.
3. Azhel' Yu.P. Osobennosti vnedreniya Internet-tehnologij v organizaciyu samostoyatel'noj raboty studentov pri obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Molodoj uchenyj.* 2011; T. 2, № 6 (29): 116-119.
4. Magomeddibirova Z.A., Simakova T.P., Kafarova K.Z. Sovremennye cifrovye tehnologii i iskusstvennyj intellekt kak sredstvo organizacii `effektivnoj samostoyatel'noj raboty studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 230-233.
5. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Cifrovye potrebnosti studentov rossijskih vuzov. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2023; № 1: 116-119.

Статья поступила в редакцию 13.05.25

УДК 37.017.7:37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-315-318

Kharlamova Yu.S., *postgraduate, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: sammy-girly@mail.ru*
Rachkovskaya N.A.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*

PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ADOLESCENT PERSONALITY IN A POLYLINGUAL EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL. The article presents a theoretical and methodological analysis of the pedagogical model aimed at developing the axiological potential of adolescent personality in the conditions of multilingual educational space. The article substantiates the relevance of forming a system of value orientations as a priority of modern education, especially in the context of multilingual and multicultural environment. The main structural components of the model are revealed: axiological orientation of the educational process, development of intercultural communicative competence, cognitive and emotional-value spheres of the learner's personality. Particular attention is paid to the integration of languages and cultures as mechanisms for the transmission of universal and culturally specific values. The structural-functional scheme of the model is presented, reflecting the interrelation of its components and mechanisms of implementation. It is shown that this model contributes not only to the formation of language competence, but also to the development of personal maturity, civic identity and socio-cultural adaptation of adolescents in a globalising world.

Key words: **pedagogical model, axiological potential, adolescent personality, polylingual educational space, value orientations, intercultural communications**

***Ю.С. Харламова**, аспирант, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: sammy-girly@mail.ru*
***Н.А. Рачковская**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

В статье представлен анализ педагогической модели, направленной на развитие аксиологического потенциала личности подростка в условиях полилингвального образовательного пространства. Обосновывается актуальность формирования системы ценностных ориентиров как приоритета современного образования, особенно в контексте многоязычной и поликультурной среды. Раскрываются основные структурные компоненты модели: аксиологическая направленность воспитательного процесса, развитие межкультурной коммуникативной компетентности, когнитивная и эмоционально-ценностная сферы личности обучающегося. Особое внимание уделяется интеграции языков и культур как механизмам трансляции универсальных и культурно-специфических ценностей. Представлена структурно-функциональная схема модели, отражающая взаимосвязь её компонентов и механизмов реализации. Показано, что данная модель способствует не только формированию языковой компетенции, но и развитию личностной зрелости, гражданской идентичности и социокультурной адаптации подростков в условиях глобализирующегося мира.

Ключевые слова: **педагогическая модель, аксиологический потенциал, личность подростка, полилингвальное образовательное пространство, ценностные ориентации, межкультурные коммуникации**

Актуальность исследования обусловлена значимостью полилингвального образования в современном образовательном процессе, особенно в контексте формирования ценностных ориентиров у подростков. В условиях глобализации полилингвальное образование не только способствует освоению языков, но и играет ключевую роль в развитии аксиологического потенциала личности. Интеграция различных языков и культур в образовательный процесс способствует не только расширению лингвистического кругозора, но и формированию моральных и этических ценностей, что важно для гармоничного развития личности.

Концепция полилингвального образовательного пространства помогает расширить лингвистический кругозор учащихся и развить универсальные знания и навыки, которые влияют на их личностное и профессиональное становление. Ключевым аспектом является интеграция языковой подготовки в общий образовательный процесс, при этом важно не просто преподавание на иностранном языке, а использование языка как инструмента познания и интерпретации новых знаний.

В полилингвальном образовательном пространстве языки становятся частью учебного процесса, способствуя повышению языковой грамотности, развитию межкультурных коммуникаций и глобального мышления. В.Л. Виноградов рассматривает образовательное пространство как систему взаимосвязей между учителями и учениками, где качество процесса зависит от отношения обучающихся к дисциплинам и компетентности преподавателя. Он подчеркивает, что образовательное пространство формируется через эмоциональное и ценностное восприятие учебной среды учащимися, что зависит как от изменений в среде, так и от ценностных ориентиров участников [1, с. 60–62].

Целью статьи является представление педагогической модели, способствующей развитию аксиологического потенциала личности подростков в условиях полилингвального образовательного пространства. Также важно продемонстрировать, как интеграция языков и культур в образовательный процесс способствует формированию ценностей и норм, необходимых для личностного и социального развития учащихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы полилингвального образовательного пространства и его роль в формировании ценностных ориентаций подростков.
2. Разработать педагогическую модель, направленную на развитие аксиологического потенциала личности в условиях полилингвального образования.
3. Описать ключевые компоненты модели и их влияние на личностное развитие подростков, включая когнитивный, эмотивный и деятельностный компоненты.
4. Оценить результаты реализации модели и определить критерии эффективности её применения в образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в разработке новой педагогической модели полилингвального образования, которая интегрирует ценностные ориентиры в процесс обучения подростков, акцентируя внимание на формировании моральных и этических ценностей через языковую практику в условиях глобализации и культурного многообразия.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении теории полилингвального образования и аксиологического подхода, а также в углублении научных представлений о роли языка в формировании ценностных ориентиров и межкультурной коммуникации.

Практическая значимость работы видится в создании эффективной модели, которую можно использовать для разработки образовательных программ, направленных на развитие полилингвальных компетенций, межкультурной грамотности и воспитание моральных ориентиров у подростков в школьной практике.

Некоторые исследователи подчеркивают значимость гибкого моделирования образовательного пространства учебного заведения, где ключевую роль играют коммуникация и взаимоотношения участников образовательного процесса [1, с. 100].

С философской точки зрения моделирование рассматривается как процесс изучения объектов с использованием их аналогов или заместителей, которые в определённых условиях могут выполнять функцию оригинала, воспроизводя его ключевые характеристики и свойства [2, с. 435–437]. В педагогике моделирование понимается как процесс создания аналогов педагогических материалов, процессов и явлений – систем объектов или знаков, которые отражают основные признаки оригинала [3, с. 86].

Процесс моделирования образовательного пространства требует последовательного подхода. На первом этапе важно выявить сходства между исследуемой системой и уже известными моделями. Затем следует определить ценностные ориентиры конкретной личности или группы, выделяя их из общего восприятия окружающей действительности. Следующий этап включает проверку обоснованности созданного образа и его сопоставление с реальной средой. Это предполагает определение логических границ и оценку степени соответствия между моделью и реальностью. На заключительном этапе проводится анализ значимости элементов модели, которые могли быть упущены на предыдущих этапах, и уточняется их роль в прототипе [4, с. 125].

Образовательное пространство, в котором изучение языка и его использование в качестве средства получения знаний играют ключевую роль, представляет особый интерес в контексте обучения иностранным языкам. Это обосновывает наше внимание к моделям полилингвального образовательного пространства, которые будут рассмотрены далее.

Н.Е. Буланкина определяет полиязыковое образовательное пространство как пространство языков, используемых участниками образовательного процесса для поиска смысла и определения своего места в мире [5, с. 97]. Для Н.К. Туктамышова оно представляет собой отражение лингвистического и культурного многообразия компонентов образовательного пространства [6, с. 361]. Процесс интеграции национальных культур в систему образования и проектирование интеграционных процессов через использование педагогического потенциала элементов национальной культуры является важным ценностным аспектом полилингвального образовательного пространства.

Элементами национальной культуры, которые могут быть представлены в полилингвальном образовательном пространстве, являются методические материалы (например, песни, книги, образовательные видео), раздаточные материалы (газеты, буклеты, журналы), а также элементы декора учебных помещений (флаги, рисунки, портреты, магниты и другие) [7, с. 250].

Вслед за В.Л. Виноградовым можно отметить, что отношение школьника к предмету обучения крайне важно. Пространство, в котором он находится, играет решающую роль. Даже если урок интересен, но проводится в плохо освещённой аудитории с серыми стенами, это, вероятно, окажет негативное воздействие на процесс усвоения знаний. Цвет и окружающая среда влияют на психическое состояние человека, что приводит к определённым цветовым ассоциациям и символам, которые воспринимаются как впечатления от цвета [8, с. 154].

Т.Н. Калугина трактует образовательное пространство как совокупность двух составляющих: первая регулируется нормативными актами и информацией, предоставляемой национальной системой образования (учебники, дополнительные материалы, обучающие пособия); вторая составляющая нерегулируемая – это интернет-ресурсы, средства массовой информации, негосударственные организации (например, языковые клубы) и внешнее влияние окружающего мира [9, с. 69]. Баланс и тесная взаимосвязь этих двух составляющих являются важнейшими факторами формирования эффективного полилингвального образовательного пространства.

Полилингвальное образовательное пространство можно представить как во внешнем, так и во внутреннем аспектах [10, с. 5–10]. Внешнее полилингвальное пространство связано с характеристиками физического пространства – это может быть аудитория в целом (стены, пол, потолок), мебель, наличие окон (естественное освещение) и её размеры. Эти характеристики строго регламентируются соответствующими стандартами и оказывают влияние на процесс усвоения учебного материала. Кроме того, доказано, что физическое состояние аудитории

влияет на мотивацию обучающихся и организацию работы в классе. Внутреннее полилингвальное пространство – это не только методические материалы, используемые преподавателем, но и более глубокий смысл, заключающийся в ценностях, которые передаются на занятиях, целях, языковых ценностях и используемых языках. Это пространство, в которое обучающийся полностью погружается в процессе урока, где он осваивает новые знания и развивает свои языковые способности. Моделирование такого пространства требует тщательной подготовки, и каждая модель должна быть адаптирована в зависимости от аудитории и специфики образовательного учреждения.

Целевой компонент модели развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы конкретизируется в нормативных документах, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ), Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также в Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. При разработке целевого компонента модели развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве были выделены несколько ключевых задач: формирование ценностных ориентаций, соответствующих общечеловеческим нормам, что способствует осознанию подростками своей роли в обществе; развитие рефлексии и самоанализа, позволяющих осознавать внутренние ценности и принимать обоснованные решения; развитие эмпатии и социальной ответственности, что помогает подросткам учитывать интересы других и лучше понимать окружающих; развитие коммуникативных навыков и способности к конструктивному диалогу, что способствует эффективному взаимодействию; стимулирование самоактуализации и самореализации, что позволяет подросткам достигать целей, соответствующих их ценностям; способствование развитию критического мышления и аналитических способностей для принятия этически оправданных решений.

Методологическим основанием предложенной модели является сочетание аксиологического [11, с. 323–327] и деятельностного подходов, что находит отражение в её практическом применении. Эти подходы позволяют не только осознать ценности, но и активно интегрировать их в повседневную практику школьного образования.

Основные принципы модели включают следующие. **Принцип культуросообразности** ориентирует на обучение, учитывающее культурные, социальные, исторические и экономические особенности изучаемых языков, опираясь на традиции и ценности этих обществ. **Принцип целостности** предполагает гармоничное взаимодействие интеллектуальных, эмоциональных, социальных и физических аспектов развития личности обучающегося. **Принцип единства** индивидуального и коллективного акцентирует внимание на учете индивидуальных потребностей учащихся в контексте их взаимодействия с социальной средой. **Принцип личностно-смысловой ориентации** предполагает построение обучения вокруг личности обучающегося с акцентом на её качества для освоения знаний и навыков. **Принцип рефлексии** подчеркивает важность самоанализа и самоидентификации на всех этапах обучения для оценки прогресса и обмена мнениями.



Рис. 1. Модель развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы

Реализация модели образовательного пространства требует учета множества факторов, таких как квалификация преподавателей, доступность учебных материалов, эффективная организация учебного процесса, индивидуализация обучения, система оценки достижений учащихся, партнерство с родителями и обществом, а также соответствующее финансирование. Для успешной реализации полилингвального образовательного пространства в школе необходимо соблюдать несколько педагогических условий: интеграция аксиологических элементов в содержание обучения и воспитания, что способствует развитию аксиологического потенциала подростка; моделирование ситуаций выбора с ценностной значимостью; использование образовательных технологий, соответствующих аксиологическому содержанию, что позволяет учащимся делать осознанный выбор; актуализация креативного аспекта аксиологического потенциала, способствующего раскрытию творческого потенциала учащихся.

Ключевыми компонентами модели развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве выступают следующие. Когнитивный компонент включает знания, убеждения и представления о ценностях и нормах, а также способность анализировать и осмыслять эти знания, критически оценивая ценности и нормы, существующие в окружающем обществе. Эмотивный компонент охватывает чувства и эмоциональные реакции, возникающие в контексте ценностных оценок и предпочтений. Деятельностный компонент обусловлен ценностно-ориентированными мотивами поведения, которые определяют цели и задачи действий подростка. Этот компонент проявляется как в рациональной, так и в эмоциональной деятельности, при этом действия должны быть осознанными, целенаправленными и направленными на достижение ценностно значимых целей.

Создание модели развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы требует четкого определения содержания обучения. В качестве основных ориентиров для работы модели будут использованы традицион-

ные ценности Российской Федерации, базовые национальные ценности, языковые ценности, а также ценности стран, чей язык изучается.

Полилингвальное образовательное пространство способствует реализации модели развития аксиологического потенциала личности подростка через расширение ценностных ориентиров, освоение нескольких языков и культур при сохранении собственной идентичности. Оно обеспечивает обогащение методической базы, трансляцию международного опыта на личностный уровень и формирование новых жизненных ориентиров.

В урочной и внеурочной деятельности применяются разнообразные методы: игровые и тренинговые форматы, полилингвальные проекты, интерактивные технологии, уроки взаимообучения, круглые столы, конференции, викторины, мозговые штурмы и др. Эти формы способствуют активному вовлечению учащихся, развитию критического мышления, коммуникативных навыков и межкультурной компетентности.

Результативность модели оценивается по когнитивному, эмотивному и деятельностному критериям с уровнями: высокий, средний, низкий. Методика оценки позволяет отслеживать степень достижения целей обучения и воспитания.

Модель способствует формированию у подростков установок, ориентированных на толерантность, межкультурный диалог и социальную ответственность. Её эффективность подтверждена в условиях как очного, так и дистанционного обучения. В перспективе необходимо расширить эмпирическую базу и адаптировать модель для различных типов образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Виноградов В.Л. Конструирование образовательного пространства современной школы. *Ученые записки ЕФ КФУ*. 2012; Т. 20: 58–62.
2. Грицанов А.А. *Новейший философский словарь*. Минск: Издатель В.М. Скакун, 1999.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Борытко Н.М. *Методология и методы психолого-педагогических исследований:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Буланкина Н.Е. Полиязыковое образовательное пространство в контексте культуры. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2003; № S4: 95–102.
6. Туктамышов Н.К. О концепции языкового регулирования в полилингвальном образовательном пространстве РТ. *Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета*. 2011; № 4 (18): 361–367.
7. Гореликов М.И., Рачковская Н.А. Пути и средства духовно-нравственного воспитания подростков на уроках информатики: результаты опытно-экспериментальной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 249–252.
8. Базыма Б.А. *Цвет и психика.* Харьков, 2001.
9. Калугина Т.Н. Структура современного образовательного пространства. *Культура и цивилизация*. 2018; Т. 8, № 5А: 66–75.
10. Серовetникова С.А., Рачковская Н.А. Внутренние и внешние факторы воспитания ценностных ориентаций старшего подростка в учебной деятельности. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*: труды II Международной научно-практической конференции. Москва, 2016: 5–10.
11. Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. Аксиологический подход к изучению феномена детства. *Особенности исследований в психологической, педагогической практике и социальной работе*: материалы Международной научно-практической конференции. X Левитовские чтения в Московском государственном областном университете. Москва: ИИУ МГОУ, 2014: 323–327.

References

1. Vinogradov V.L. Konstruirovanie obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj shkoly. *Uchenye zapiski EF KFU*. 2012; T. 20: 58-62.
2. Gricanov A.A. *Novejshij filosofskij slovar'*. Minsk: Izdatel' V.M. Skakun, 1999.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
4. Borytko N.M. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskih issledovanij:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Bulankina N.E. Poliyazykovoe obrazovatel'noe prostranstvo v kontekste kul'tury. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki*. 2003; № S4: 95-102.
6. Tuktamyshov N.K. O koncepcii yazykovogo regulirovaniya v polilingval'nom obrazovatel'nom prostranstve RT. *Izvestiya Kazanskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta*. 2011; № 4 (18): 361-367.
7. Gorelikov M.I., Rachkovskaya N.A. Puti i sredstva duhovno-nravstvennogo vospitaniya podrostkov na urokah informatiki: rezul'taty opytno-`eksperimental'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 249-252.
8. Bazyma B.A. *Cvet i psihika*. Har'kov, 2001.
9. Kalugina T.N. Struktura sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Kul'tura i civilizaciya*. 2018; T. 8, № 5A: 66-75.
10. Serovetnikova S.A., Rachkovskaya N.A. Vnutrennie i vneshnie faktory vospitaniya cennostnyh orientacij starshego podrostka v uchebnoj deyatel'nosti. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty*: trudy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2016: 5-10.
11. Rachkovskaya N.A., Serovetnikova S.A. Aksiologicheskij podhod k izucheniyu fenomena detstva. *Osobennosti issledovanij v psihologicheskoj, pedagogicheskoj praktike i social'noj rabote*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. X Levitovskie chteniya v Moskovskom gosudarstvennom oblastnom universitete. Moskva: IIU MGOU, 2014: 323-327.

Статья поступила в редакцию 10.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-318-322

***Shatalova L.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow State Technological University "STANKIN" (Moscow, Russia), E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*
***Shatalova N.S.**, Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Institute of International Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru*

LISTENING COMPREHENSION AS AN ASPECT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY IN THE PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN. The article examines the specifics of the organization of teaching foreign students listening skills as a basic component of the content-oriented block of the educational and professional module "Specialty language." The invariant of the listening learning model is proposed, the methodological tools of implementation are specified. The listening learning model includes the following: methodological recommendations for the teacher; instructions for students (a step-by-step algorithm of actions during academic/ independent work); a system of listening exercises, differentiated by blocks and stages; a comprehensive audio program. The listening learning model allows international students to achieve a programmatic level of listening proficiency as a combined type of speech activity and productive oral communication in the educational space of a Russian university and the real professional communication of a future specialist. The article concludes that the model of teaching listening allows foreign students to achieve the program level of listening proficiency as a combined type of speech activity and productive oral communication in the educational space of a Russian university and real professional communication of a future specialist.

Key words: **listening skills, auditory skills, combined speech act, psychological mechanisms, academic communication, educational and professional communication**

***Л.С. Шаталова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*
***Н.С. Шаталова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистически университет», г. Москва, E-mail: shatalova59@mail.ru*

АУДИРОВАНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ РКИ

В статье рассматриваются особенности организации обучения иностранных студентов аудированию как базовому компоненту содержательно-целевого блока учебно-профессионального модуля «Язык специальности». Предлагается инвариант модели обучения аудированию, конкретизирован методический инструментарий реализации. Модель обучения аудированию включает следующее: методические рекомендации для преподавателя; инструкцию для

студентов (пошаговый алгоритм действий во время учебной/самостоятельной работы); систему упражнений по аудированию, дифференцированную по блокам и этапам; комплексную аудиопрограмму. Модель обучения аудированию позволяет достичь иностранным студентам программного уровня владения аудированием как комбинированного вида речевой деятельности и продуктивного устного общения в образовательном пространстве российского вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста.

Ключевые слова: **аудирование, аудитивные умения, комбинированный речевой акт, психологические механизмы, учебно-профессиональное общение**

Актуальность темы данного исследования определяется общепедагогическим контекстом профессионализации и профилизации обучения русскому языку иностранного контингента, обучающегося в современных российских вузах. Проблема многоуровневого и многопланового формирования профессионально значимых коммуникативных качеств будущего специалиста в процессе изучения языка с учетом образовательных тенденций, направлений наук, современных потребностей общества и личности в ситуации унификации международных образовательных стандартов, вариативности образовательных контекстов профессиональной подготовки в трехуровневой системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура» определяет поиск методической реализации современной парадигмы лингводидактических подходов, технологий, методов в практике обучения языку.

Аудирование как содержание обучения иностранному языку в общей лингводидактике и частной методике преподавания РКИ обсуждается уже более полувека (Г. Пальмер, Р. Ладо, А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятютнев, Е.И. Пассов и др.) и в настоящее время не теряет своей актуальности.

Теоретическое обоснование аудирования представителями российской школы речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.) как комбинированного речевого акта, реализующим собой перцептивную, когнитивную и мнемическую деятельность и выполнение которых ведет к созданию высказывания [1], определяет методическую интерпретацию данного вида речевой деятельности в качестве средства и цели обучения иностранному языку. Проблемное поле поиска психолого-педагогический и организационно-методических решений включает достаточно широкий круг вопросов:

– проблемы преодоления лингвистических и психологических трудностей аудирования, в том числе характерных для различных категорий обучающихся;

– построение инварианта/варианта обучения разным видам аудирования в соответствии с уровнем владения языком;

– критерии отбора аудиотекста (уровень владения, форма речи, жанровая стратификация, вид аудирования, условия и формат предъявления и т. п.) в соответствии с аспектом обучения (общее владение / язык специальности);

– организационно-методические особенности работы с ауди- и аудиовизуальными текстами, релевантными для различных типов дискурсов и их внутрижанровой дифференциацией;

– контроль и диагностика результативности обучения аудирования;

– контент учебно-методического обеспечения в соответствии целями и задачам цифровой трансформации преподавания иностранных языков в высшей школе;

– профессионализация и профилизация обучения аудированию в уровневой системе высшего образования.

Целью нашей статьи является исследование проблемы референции содержания обучения аудированию к потребностям речевого общения иностранных студентов в образовательном пространстве вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста, а также решение лингвометодической задачи проектирования модели обучения аудированию в соответствии с целями и содержанием обучения РКИ в бакалавриате российского вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения заявленной цели, следующие: разработать модель обучения иностранных студентов аудированию в практическом курсе учебно-профессионального модуля «Язык специальности»; изучить её влияние на достижение иностранными студентами программного уровня владения аудированием.

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ психолингвистической и научно-методической литературы; лингводидактическое моделирование; контекстный анализ; метод семантико-структурного анализа текста.

Научная новизна статьи заключается в том, что разработан инвариант модели обучения аудированию иностранных студентов технического вуза (уровень подготовки – бакалавриат).

Теоретическая значимость состоит в том, что полученные результаты обобщения сущностных характеристик психолингвистических механизмов аудирования позволяют конкретизировать аудитивные умения как комбинированные речевые и определить последовательность их формирования и развития в аспекте овладения иностранными студентами профессиональным метаязыком.

Практическая значимость определяется возможностью использования разработанного инварианта/варианта учебно-профессионального модуля обучения аудированию в вузовской практике преподавания РКИ.

В современной методике преподавания РКИ проектирование содержания данных учебных модулей основывается на лингводидактическом описании метаязыка профессионального общения в соответствии с профилем вузовской подготовки (Л.Б. Трушина, Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова, Н.С. Шаталова, Н.И. Ушакова, О.Р. Рякина и др.). Это позволяет конкретизировать не только контекст использования метаязыка профессионального общения (сферы, темы, ситуации, коммуникативные задачи, жанровая стратификация текстов устной и

Таблица 1

Корреляция аудитивных умений целями и психологическими механизмами аудирования

Психофизиологические механизмы (С.И. *Лебединский, Л.Ф. Гербик)*	Аудитивные умения (С.*И. Лебединский, Л.Ф. Гербик)*	Цели аудирования и соответствующие умения *(В.П. Сысоев)*
– Фонематический слух и оперативная слуховая память; – механизм сличения и узнавания; – механизм поиска в аудиотексте формальных демаркаторов (паузы, интонация, синтагмы) и эксплицитно выраженных внутритекстовых связей	– Сегментация сообщения на слух; – опознание звучащей речи по ключевым сигналам; – упреждающее опознание слов и речевых сегментов (паузы, интонации и т. п.); – выборочное опознание слов; – установление границ между высказываниями; – определение ключевых слов	*Понимание общего содержания:* – понимать цель общения/ аудиотекста; – понимать тематику; – определять участников общения/ говорящего; – понимать основные идеи аудиотекста
– Механизм ассоциативной, предметно-понятийной и интерпретационной рефлексии; – механизм поиска и отождествления имплицитно выраженных внутритекстовых связей; – механизм активизации вербальных сетей и тезаурусных связей; – операциональные механизмы (категоризация, обобщение, конкретизация, дифференциация)	– Опознание ключевых слов, определяющих тематическое развитие сообщаемого; – определение темы высказывания; – выделение главной и основной информации; – установление смысловых связей между различными фрагментами звучащего текста	*Выборочное понимание:* – отделять главную информацию от второстепенной; – извлекать необходимую информацию; – выделять факты и аргументы в соответствии с вопросами
– Механизм активизации вербальных сетей и динамических ментальных пространств; – механизм глубинной имплицитной предикации; механизмы вероятностного прогнозирования и замен (лингвистические, контекстуальные и смысловые); – механизм логико-смыслового анализа и синтеза (перестановка, замена, добавление, опущение, преобразование синтаксических структур, тематическая детализация, смысловая конкретизация, целостная репрезентация смыслового содержания текста)	– Концептуально-смысловое понимание; – опознание лексики по контексту; – формирование динамических концептов высказываний; – формирование общего смысла; – полное, точное и глубокое понимание текста	*Полное понимание:* – определять логику изложения информации/аргументации; – понимать взаимозависимость между фактами, причинами и т. п.; – определять отношение говорящего к предмету обсуждения; – прогнозировать развитие событий; – выражать свое суждение об услышанном

письменной речи), но и определить методическую стратегию обучения в целом и в отношении формирования навыков аудирования как комбинированного речевого акта в частности.

Построение модели обучения аудированию соотнесено с целями и задачами обучения РКИ в бакалавриате российского высшего образования: стартовый уровень – В1+; цель – уровень В2 (естественно-научный, инженерно-технический профили), С1 (филологический, гуманитарный) [2, с. 33]; содержание – обучение русскому языку общего владения / языку специальности, обеспечивающее формирование коммуникативной компетенции в ее базовых составляющих: языковой, предметной, дискурсивной, прагматической, социокультурной, достаточной для осуществления для учебно-академического и профессионального общения [3, с. 98–99].

Конкретизация формируемых аудитивных умений нами проводилась, во-первых, в рамках представленного С.И. Лебединским, Л.Ф. Гербик лингводидактического описания психофизиологических механизмов аудирования, дифференцированных по группам, и их корреляции с аудитивными умениями как комбинированными речевыми [4, с. 256–258]; аргументации В.П. Сысоевым соотнесения целей аудирования с умениями на основе их иерархической зависимости [5, с. 15]. Результаты определения аудитивных умений можно представить в виде табл. (табл. 1).

Уточним, что описание психолингвистических механизмов, актуальных для того или иного вида речевой деятельности, позволяет более эффективно выделить методические аспекты обучения иноязычному общению [6, с. 200]. Во-первых, в данном контексте полагаем, что корреляция психологических механизмов с аудитивными умениями позволяет конкретизировать их как комбинированные речевые, определить последовательность их формирования и развития, в том числе от рецепции к продукции, корректировать индивидуальные стратегии аналитико-синтетической обработки аудитивной информации.

Во-вторых, инвариант описания коммуникативных потребностей в аудировании необходим в учебно-академическом общении (аудиторные занятия, научно-практические конференции, семинары, форумы, панельные дискуссии и др.).

В-третьих, вариант описания контекста использования языка специальности может использоваться в устной речи и нормативных требованиях к аудированию текстов, актуальных для профессионального общения по профилю вузовской подготовки, а также требованиях к умениям владения метаязыком профессионального общения.

Для достижения иностранными студентами целей программного уровня владения аудированием необходимо решить ряд весьма непростых методических задач:

– развивать объем оперативной слуховой памяти;

– сформировать фонетические, лексические, грамматические навыки аудирования;

– научить понимать учебный/аутентичный аудиотекст, предъявленного однократно в нормальном темпе, различной длительности и звучания;

– разработать учебные материалы, актуальные для профессионально ориентированного общения и релевантные для этапов организации работы с аудиотекстом/аудиовизуальным текстом (подготовительный, или предтекстовый этап слушания, послетекстовый).

Уточним данные положения на основе описания методического инструментария инварианта модели организации формирования у иностранных студентов аудитивных умений, необходимых и достаточных для академического и профессионального общения.

В предлагаемой модели решаются следующие дидактические задачи (рис. 1):



Рис. 1. Дидактические задачи модели

Содержательно модель представлена следующими компонентами:

1) методические рекомендации для преподавателя;

2) инструкция для студентов (пошаговый алгоритм действий во время учебной/ самостоятельной работы);

3) система упражнений по аудированию, содержащая аудиозаписи текстов по актуальным для данного контингента студентов метатемам, озвученные носителями языка;

4) учебно-тренировочные задания по конспектированию лекций, со списком общенаучной и частотной профильной терминологической лексики, а также ключами для самоконтроля и коррекции;

5) комплексная аудиопрограмма (обучающе-контролирующая и контролирующая), включающая тексты и задания с подготовительным этапом дикторского чтения, аудирования, перевода, проговаривания с различными опорами: (чтение – проговаривание – письмо; аудирование – проговаривание – письмо; аудирование – перевод – письмо – проговаривание – письмо; аудирование – письмо – проговаривание; письмо – чтение – исправление ошибок при возвращении к письму).

Структурно модель представлена четырьмя последовательными блоками, каждый из которых включает несколько модулей:

Блок I. Учимся слушать	Блок II. Учимся записывать	Блок III. Учимся составлять конспект-план текста	Блок IV. Учимся составлять конспект-схему текста

Реализация содержания всех блоков модели обучения аудированию проходит в три этапа:

Этап 1. Предъявление учебного материала.

Этап 2. Тренировка.

Этап 3. Контроль.

Работа с аудиотекстом предполагает:

– предтекстовый этап (снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей, предъявление студентам установки на прослушивание);

– текстовый этап (предъявление текста);

– послетекстовый этап (контроль понимания прослушанного аудиотекста).

В качестве примера прокомментируем содержание Блоков I–IV.

Этап 1 (предъявление учебного материала) включает пошаговую инструкцию действий для студента (см. далее), печатный учебно-научный текст и предтекстовые задания к нему на преодоление языковых трудностей.

Этап 2 (тренировка) включает аудиозапись текста для самостоятельного прослушивания и виды тренировочные упражнения для обучения аудированию.

Этап 3 (контроль) включает систему послетекстовых заданий, направленных на понимание прослушанного аудиотекста.

Общая пошаговая инструкций действий для студента

Внимательно следите за речью диктора, выполняйте его команды, их содержание следующее:

1. Слушайте текст. Слушайте, повторяйте за диктором ключевые слова и словосочетания текста – существительные, именные словосочетания.

2. Слушайте, повторяйте, записывайте данные слова и словосочетания в паузы.

3. Проверьте записи по контрольной карте, исправьте ошибки.

4. Слушайте текст, по ходу чтения кратко записывайте его содержание, т.е. конспектируйте. Проверяйте записи при повторном чтении. Читайте вслух составленный конспект. Сопоставьте ваш текст с картой-образцом конспекта. Внесите исправления.

5. Опираясь на конспект, отвечайте на данную тему или ряд вопросов. Ответ запишите в тетради или на аудиокассету. Прослушайте свой ответ. Оцените его. Работайте над речевыми ошибками по указанию преподавателя.

6. Слушайте или проверяйте записи ответов студентов группы (1–2 ответа), анализируйте с целью:

а) включить недостающую информацию;

б) уточнить ответ указанием на место, способ, время и т. д.;

Знание целей, объема содержания работы позволит Вам сосредоточиться и выполнять команды точно. Просим приступить к работе. Желаем успеха.

Упражнения, выполняемые во время прослушивания, связаны с работой по тексту:

– соотнесение печатной и звучащей информации,

– понимание содержания текста,

– деление текста на информационные части.

Упражнения, выполняемые после прослушивания, часто носят контролирующий характер.

Приведем примеры заданий к этому блоку (*профиль подготовки – инженерно-технический*).

Содержание такого типа заданий связано с работой по семантизации активной лексики. Это в первую очередь термины и терминологические сочетания. Такие задания также ориентированы на развитие речевого слуха, оперативной памяти, артикуляции, т. е. предъявляемые слова и словосочетания, трудные для обучающихся в произнесении и понимании, а также необходимые для дальнейших лексико-грамматических упражнений (табл. 2).

Подчеркнем, что Блоки I–IV включают два основных типа упражнений для обучения аудированию:

– тренировочно-коммуникативные (для преодоления языковых трудностей аудирования);

– коммуникативно-познавательные (для обучения смысловому восприятию речи).

Тренировочно-коммуникативные упражнения представлены следующими видами (рис. 2):

Таблица 2

Примеры заданий Блоков I–IV

Слушайте и повторяйте слова и словосочетания. Запишите незнакомые слова и посмотрите их значение в словаре	– Деталь, деталь изделия, элемент детали, составная часть изделия, подшипника, деталь станка, деталь, выполненная из конструкционных материалов, деталь, которая входит в состав сборочных единиц; – конструкция, материал, конструкционные материалы, марка материала, однородный по наименованию и марке материал; – изделие, готовое изделие, составная часть изделия; – производство, производственный процесс, производственный процесс деталей, станков, подшипников, производство деталей, станков, подшипников
Слушайте слова, определите их значения на основании:	*а) словообразовательных связей.* Деталь, детальный, детализация, детализировать, детально; конструкция, конструкционный, конструктор; поверхность, поверхностный; производить, производство, производственный, произведенный; первый, первичный; собирать, сбор, сборка, сборочный. *б) анализа значений их компонентов. Обратите внимание на то, что их значение складывается из суммы значений обеих частей.* Однородный, станкостроительный, подшипниковый.
Составьте: ***А) словосочетания с глаголами, отглагольными существительными, используя слова, данные справа;*** ***Б) слушайте и повторяйте эти словосочетания;*** ***В) составьте и запишите с некоторыми из данных пар глаголов предложения***	А) производить – произвести что? (вин. п.) производство чего? (род. п.): *оборудование, станки, детали, двигатели, насосы, турбины, другие изделия.* *Б)* обеспечивать – что? (вин. п.), обеспечение чего? (род. п.): *производство, диагностика, выпуск изделия.* В) совершенствовать что? (вин. п.), совершенствование чего? (род. п.): *микросхемы, аккумуляторы, металлоконструкции*
Составьте именные словосочетания, используя слова, данные справа. Значение незнакомых слов посмотрите в словаре	***Сеть*** *– заводы и предприятия, заводов и предприятий, заводами и предприятиями, заводам и предприятиям, о заводах и предприятиях.* ***Доставка*** *– материалы и топливо, материалами и топливом, материалам и топливу, материалов и топлива, о материалах и топливе, материалами и топливом*
Прослушайте предложения, запишите пропущенные слова	*Заготовка – это предмет производства, который нужно …, чтобы он стал …*
Прослушайте текст и ответьте на вопросы	1. Что представляет собой деталь? 2. Как рассматривают деталь в производственном процессе? 3. Чем является деталь? 4. В каком случае подшипник будет деталью, а в каком изделием?
Ознакомьтесь с простым планом к тексту. Обратите внимание, что план в назывной форме включает предложения, главный член которых – существительное в именительном падеже	План 1. Совершенствование орудий труда. 2. Развитие науки и техники. 3. Разделение труда. 4. Изготовление сложных машин. 5. Производственный процесс. 6. Технологический процесс. 7. Машина/изделие. 8. Жизненный цикл изделия
Прослушайте текст, запишите сообщение, используя план и конспект	Аудиотексты включают вербальный и невербальные компоненты (схемы, графики, формулы, рисунки, таблицы и т. п.)

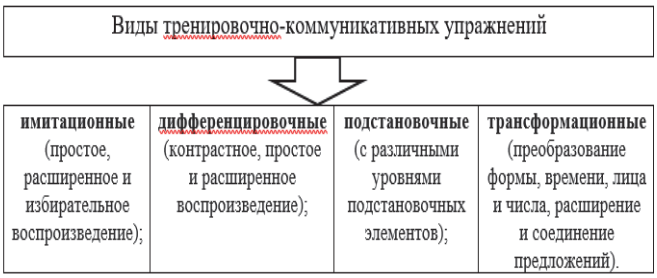


Рис. 2. Виды тренировочно-коммуникативных упражнений

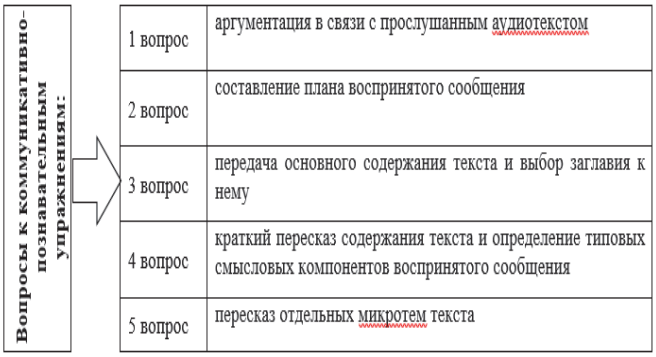


Рис. 3. Вопросы к коммуникативно-познавательным упражнениям

Перечисленные навыки и умения формируются на основе ряда *коммуникативно-познавательных упражнений,* включающего ответы на следующие вопросы (рис. 3):

Коммуникативно-познавательные упражнения строятся на материале связного диалогического или монологического текстов..

В предлагаемом инварианте модели обучения иностранных студентов аудированию в практическом курсе учебно-профессионального модуля «Язык специальности» решаются следующие дидактические задачи формирования и совершенствования умений и навыков: артикуляции, ритма, интонации, членения на синтагмы; чтения и воспроизведения аудиотекста; контроля и самоконтроля понимания прослушанного.

Рассмотренная модель обучения аудированию включает следующее: 1) методические рекомендации для преподавателя; 2) инструкцию для студентов (пошаговый алгоритм действий во время учебной/ самостоятельной работы); 3) систему упражнений по аудированию, дифференцированную по блокам и этапам; 4) комплексную аудиопрограмму (обучающе-контролирующую и контролирующую).

Каждый блок содержит учебно-тренировочные задания по конспектированию лекций, список общенаучной и частотной профильной терминологической лексики, ключи для самоконтроля и коррекции,

Таким образом, модель обучения аудированию позволяет достичь иностранным студентам программного уровня владения аудированием как комбинированного вида речевой деятельности и продуктивного устного общения в образовательном пространстве российского вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Психология обучения неродному языку*. Москва, 1989.
2. Ускова О.А., Саакян Л.Н. *Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному):* учебно-методическое пособие. Москва: Русская речь, 2019.
3. Шаталова Н.С., Ускова О.А. Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2024; № 2 (851): 97–101.
4. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Минск, 2011.
5. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. *Иностранные языки в школе*. 2008; № 1: 8–15.
6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.

References

1. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku*. Moskva, 1989.
2. Uskova O.A., Saakyan L.N. *Mir govorit na russkom (teoreticheskie i prikladnye aspekty obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu):* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Russkaya rech', 2019.
3. Shatalova N.S., Uskova O.A. Diagnostika rezul'tativnosti vladeniya metayazykom special'nosti (russkij kak inostrannyj). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2024; № 2 (851): 97-101.
4. Lebedinskiĭ S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Minsk, 2011.
5. Sysoev, P.V. Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenij uchaschihsya vosprinimat' rech' na sluh. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2008; № 1: 8-15.
6. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. i dr. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.

Статья поступила в редакцию 15.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-322-325

Shafazhinskaya N.E., *Doctor of Cultural Studies, Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: shafazhinskaya@mail.ru*
Yegovtseva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogical, Psychological and Social Education, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleyev (branch of Tyumen State University) (Tobolsk, Russia), E-mail: yegovtseva.n@mail.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), E-mail: avkozachek@list.ru*

USE OF GAME METHODS IN TEACHING STUDENTS: DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AND ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY TO PROFESSIONAL ACTIVITY. A significant increase in the interest of universities in the use of game-based learning occurred at the beginning of the second decade of the XXI century. Many famous universities around the world successfully use advanced methods of game-based learning. The aim of the article is to present the phenomenon of game-based learning and analyze the advantages of introducing game-based learning methods and tools in education. The article identifies and analyzes the advantages of introducing the game method in the educational process. It is noted that the possibility of intensifying the learning process of generation Z is the use of educational, including simulation games. The article presents the functions of the game method in teaching and the resulting advantages. The results of the study allow to formulate the conclusion that the game method is a valuable tool that helps to form in students character traits that are valued and in demand in the modern labor market. The use of game methods in the educational process of the university is an important condition and an effective means of improving the quality of students' training, developing their creative thinking, and adapting to professional relationships.

Key words: **education, game, game-based learning, gamification, generation**

***Н.Е. Шафажинская**, д-р культурологии, канд. психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: shafazhinskaya@mail.ru*
***Н.Н. Еговцева**, д-р пед. наук, доц., проф., Тобольский педагогический институт имени Д.И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: yegovtseva.n@mail.ru*
***А.В. Козачек**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. природопользования и защиты окружающей среды ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И АДАПТАЦИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Значительный рост интереса университетов к использованию игрового обучения произошел в начале второго десятилетия XXI века. Многие известные университеты по всему миру успешно используют передовые методики игрового обучения. Целью статьи является представление феномена игрового обучения и анализ преимуществ внедрения методов и инструментов игрового обучения в образование. В статье выявлены и проанализированы преимущества внедрения игрового метода в образовательный процесс. Отмечено, что возможностью интенсификации процесса обучения поколения Z является использование обучающих игр, в том числе игр-симуляций. В статье представлены функции игрового метода в обучении и выявленные преимущества. Результаты исследования позволяют сформулировать вывод о том, что игровой метод является ценным инструментом, помогающим формировать у студентов черты характера, которые ценятся и востребованы на современном рынке труда. Использование игровых методов в учебном процессе вуза – важное условие и эффективное средство повышения качества подготовки студентов, развития у них творческого мышления, адаптации к профессиональным отношениям.

Ключевые слова: **образование, игра, игровые методы обучения, геймификация, поколение Z**

Современное поколение студентов (поколение Z) – это люди с высокой активностью и распределенным вниманием, поэтому они выполняют множество дел одновременно. Хотя, на первый взгляд, их действия могут показаться хаотичными, они прекрасно функционируют в ситуациях, требующих разделенного, рассредоточенного внимания. Они нетерпеливы и ожидают немедленной обратной связи относительно оценки предпринятых ими действий *[1]*.

Новые технологии предоставляют педагогам мультимедийные инструменты, которые соответствуют ожиданиям молодежи, и их использование дает возможность комплексного обучения учащихся нестандартным способом, например, путем моделирования среды, в которой они будут использовать полученные знания и навыки в будущем. Современные инструменты освобождают преподавание от лекционного зала, реализуя образовательные процессы также в виртуальных и публичных пространствах.

Оригинальные методы обучения, основанные на использовании современных медиа, успешно внедряются во многих странах. Студенты, принимая участие в имитационных играх, изучают принципы командной работы и принятия ответственных решений. Обучение через действие и решение проблем развивает критическое мышление, стимулирует формирование социальных компетенций и готовит студентов к будущей профессиональной деятельности *[2]*.

Обучение с использованием средств информационных технологий открывает совершенно новые возможности для педагогов. Оно не только позволяет приобретать знания и навыки в любое время и в любом месте в соответствии с заданным темпом обучения, но и активизировать в процессе обучения те качества обучающегося, которые не имели бы возможности проявиться в ходе обучения традиционными методами [3]. В традиционном процессе обучения, основанном на методах подачи материала, учащимся было бы сложно продемонстрировать креативность и эффективность или развить творческую изобретательность. Электронное обучение, которое пользуется популярностью уже много лет, расширяет доступ к образованию и частично устраняет барьеры, возникающие вследствие инвалидности или временного пребывания за пределами посто-

янного места жительства. Основная цель использования передовых технологических инструментов и современных форм обучения в образовании – поддержка преподавания и проведения занятий с использованием традиционных методов. Образовательные методы, основанные на новых технологических инструментах, поддерживают предпочтения поколения «цифровых аборигенов» поколения Z, для которых современные технологии всегда были частью естественной среды обитания. Они выросли в мире новых технологий и приобрели способность быстро получать информацию из множества мультимедийных источников и обрабатывать ее параллельно и в многозадачном режиме [1].

Одной из приоритетных задач высших учебных заведений в современных реалиях является преподавание, ориентированное на формирование у студентов таких компетенций, благодаря которым они получат возможность стать ценными работниками на конкурентном рынке труда.

Целью статьи является представление в образовательном процессе вуза игровых методов преподавания как эффективного инструмента обучения поколения Z, способствующих развитию компетенций, востребованных на рынке труда.

Задачи исследования:

– рассмотреть основные характеристики игрового обучения;
– осуществить анализ основных форм обучающих игр;

Теоретическая и практическая значимости исследования состоят в определении основных характеристик игрового обучения, которые актуализируют его применение в процессе обучения поколения Z.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе возможностей обучения с использованием игровых методов преподавания.

Применяемые в статье методы включают:

– метод анализа научной и научно-методической литературы – для определения характеристик игрового обучения и при анализе основных обучающих игр;
– метод обобщения – при формировании выводов исследования.

1. Характеристика игрового обучения

Игры уже давно перестали рассматриваться исключительно как средство развлечения. Они являются прекрасным инструментом для расширения знаний и развития компетенций. Углубляясь в значение игры как социального явления, служащего как для развлечения, так и для приобретения участниками новых навыков, нельзя обойти стороной теорию голландского историка и лингвиста Йохана Хейзинги. В своей монографии [4] он представил концепцию homo ludens («человека играющего»), утверждая, что в основе человеческой деятельности лежат развлечение, игра и соревнование.

В соответствии с предположениями Хейзинги, которые указывают на то, что игра является неотъемлемой частью культуры и одновременно прекрасным средством обучения и мотивацией к развитию, дидактические игры относятся к методам активации. Таким образом, преподаватель, организующий урок с использованием игр, учитывает основное стремление каждого учащегося к саморазвитию [4, с. 43].

Осознанное использование игр в образовании приводит к достижению цели развития учащихся – активизации их естественной склонности к развлечениям. В образовательной реальности введение игр сводит к минимуму ощущение принуждения к обучению. Участие в игре вызывает приятные ощущения и способствует расслаблению.

В педагогических исследованиях «игра» рассматривается как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воспроизводство и усвоение общественного опыта, в котором развивается и совершенствуется личность; трактуется как конкретное проявление индивидуальной и коллективной игровой деятельности, носит конкретно исторический, многовидовый, креативный и многофункциональный характер *[5].* Также игра определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воспроизводство и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [6].

Итак, можно заключить, что игра рассматривается как определенный вид коллективной или индивидуальной деятельности, которая носит творческий характер с целью воспроизводства и усвоения общественного опыта.

Метод GBL (англ. *game-based learning* – игровое обучение) основан на использовании в образовательном процессе различных видов игр (настольных, карточных, компьютерных, квест-комнат и т. д.) как автономного инструмента, который преподаватель может использовать в течение части занятия, а оставшееся время – после окончания самой игры – использовать другим способом по своему выбору *[7]. И*гровое обучение является одним из современных трендов, который становится все более популярным в образовании, а его функционал идеально соответствует известному принципу «учись, развлекаясь, и развлекайся, учась». Игровое обучение ориентировано на процесс активного участия, что повышает эффективность обучения.

По мнению большинства исследователей, метод игрового обучения (GBL) классифицируется как профессионально ориентированная педагогическая технология. Так, В.Я. Гельман под игровым обучением понимает «определенную последовательность операций, действий, направленных на достижение учебно-воспитательных целей» [8, с. 155], и выделяет три его функции: обучающую, развивающую и воспитательную [8]. Л.К. Мазунова с соавт. полагают, что игровое обучение представляет собой систему обучения, реализованную посредством игры для оптимальной организации процесса обучения [9]. Е.Ф. Гладкая считает, что игровое обучение является целой группой педагогических приемов и методов, реализованных в игровой форме [6]. Н.В. Макарова рассматривает игровое обучение как комплексное множество дидактических игр, которые нацелены на профессиональное развитие будущего специалиста [10]. А.И. Шутенко с соавт. считают, что игровое обучение способствует преобразованию уже имеющихся теоретических знаний в практические умения и навыки посредством анализа «моделей реальности на образцах профессиональных действий с различных ролевых и личностных позиций» [11, с. 73].

Суть игрового обучения заключается в использовании естественной человеческой склонности к игре, а также заложенного в человеческой природе желания соревноваться с другими [9].

При включении игр в процесс обучения учащиеся работают над достижением цели посредством экспериментирования, формирования поведения и мыслительных процессов, которые можно легко перенести из смоделированной среды в реальную жизнь. Этот метод эффективно ускоряет и улучшает усвоение новой информации, а также позволяет приобрести ряд дополнительных компетенций. В GBL процесс обучения происходит в результате игры.

Игровое обучение – явление не новое. Стоит отметить, что первые компьютерные игры, созданные в университетской среде, не были предназначены для развлечения, а были призваны проиллюстрировать исследовательскую проблему. Развлекательная ценность была, так сказать, их «побочным эффектом» [5]. С появлением возможности реализации игр в компьютерной среде их популяризация как средства обучения только возросла. Современные исследования, анализирующие полезность образовательных игр в процессе обучения, подтверждают их высокую эффективность в достижении образовательных целей, несмотря на высказывавшиеся ранее опасения исследователей, связанные с отсутствием универсальности применения игр для всех участников процесса обучения [8].

Игровые занятия, в отличие от традиционных, кроме активизации познавательной деятельности обеспечивают нужную циркуляцию информации, ее осмысление, а также в некоторой степени компенсируют недостатки традиционного и индивидуального обучения. Они приближают процесс обучения к условиям реальной практической деятельности [6; 12].

Использование игр в учебном процессе позволяет сочетать элементы обучения с удовольствием от игры, что делает их чрезвычайно эффективным средством обучения. Благодаря своему многогранному воздействию игры способствуют как интеллектуальному, так и социальному развитию учащихся.

Функции GBL можно разделить на основные категории:

– повышение мотивации – стимулирование познавательной активности за счет создания игровой среды вызывает желание развиваться, готовит к самостоятельным действиям и прививает сознательную дисциплину;

– стимулирование креативности – игры, обеспечивающие мотивацию к интенсивному обучению, готовность преодолевать препятствия и благоприятную для соревнования среду, активизируют установки, направленные на творческое мышление;

– развитие критического мышления – в ходе игры формируются необходимые для обучения компетенции, например: планомерная реализация намерений, концентрация внимания на выбранном объекте, умение анализировать и синтезировать информацию;

– интегрирование знаний – игры объединяют процессы познания, действия и опыта, поэтому они способствуют сбору, запоминанию и закреплению полученных знаний;

– развитие навыков сотрудничества и общения – в ходе игры учащиеся изучают правила и способы их соблюдения, ведут дискуссии и споры;

– персонализация обучения – игры можно адаптировать к индивидуальным потребностям учащихся, что позволяет обучаться в адекватном темпе и на соответствующем уровне сложности. Занятия в игровом обучении являются гибкими, поэтому задачи или роли можно дифференцировать с учетом способностей всех учащихся;

– упрощение сложных концепций – образовательные игры могут представлять сложные вопросы доступным и наглядным образом, делая их более легкими для понимания [10].

Игровое обучение, разработанное с учетом содержания, которое должны усвоить студенты, может стать эффективным инструментом поддержки процесса обучения в высшем учебном заведении. Правильно разработанная методика игрового обучения позволяет учащимся более активно участвовать в образовательном процессе. Это также дает им возможность самостоятельно определять динамику получения знаний.

Отличительной чертой игрового обучения является акцент на самостоятельной работе, что повышает вовлеченность студентов и их позитивное отношение к обучению, что отражается на его эффективности. Игровое обучение также способствует укреплению взаимоотношений в группах студентов, которые сотрудничают при выполнении игровых задач.

Область применения игрового обучения постепенно расширяется. Оно используется в деятельности организаций и компаний при построении взаимоотношений с деловыми партнерами, собственными сотрудниками и клиентами.

Игровое обучение часто путают с геймификацией, которая подразумевает использование игровых элементов и методов игрового дизайна для вовлече-

ния учащихся, мотивации их к действию, стимулирования обучения и решения проблем, одновременно достигая желаемого поведения или других намеченных целей [2]. Элементы игры могут включать в себя баллы, достижения, значки и таблицы лидеров, которые обычно используются в качестве внешних мотивационных инструментов во время традиционных занятий в классе. Геймификация меняет не содержание обучения, а способ организации учебного процесса. Грань между GBL и геймификацией порой очень тонка. Элементы геймификации, как правило, присутствуют при использовании метода GBL, но не наоборот.

2. Анализ основных форм обучающих игр

Исследователи отмечают, что обучающие (образовательные) игры – это самостоятельные игры, в которых развлечение является лишь второстепенной целью. Они предлагают эффективный подход к обучению и развитию навыков. Эти игры сочетают в себе элементы обучения, тренировки, общения и информирования с компонентами развлечения. Обучающие игры призваны достигать измеримых и долгосрочных изменений в поведении пользователей [9].

Поскольку наше исследование касается студенческой молодежи поколения Z, то обучающие игры, по мнению Е.Ф. Гладкой, обладают рядом преимуществ:

– возбуждают любознательность студентов к способам решения профессиональных и учебных проблем в игровой среде и усиливают интерес к межличностному взаимодействию;

– способствуют лучшему пониманию различных сторон процессов общения между студентами;

– содействуют овладению студентом опытом деятельности, подобной той, которую он будет реализовывать в профессиональной жизни;

– побуждают участников игры тренировать определенные личностные навыки, необходимые в групповом учебном процессе;

– балансируют активность всех студентов, поскольку в работу включаются даже пассивные члены группы, ведь игра позволяет студентам решать сложные проблемы, не оставаясь пассивными наблюдателями;

– снижают тревожность участников игры, особенно на начальной стадии работы;

– способствуют снятию определенных защитных механизмов, поскольку инструкции и соблюдение групповых норм позволяют моделировать в игре сложные формы поведения;

– в результате могут даже способствовать изменению жизненных установок участников игры: они станут более толерантными к мыслям и ценностным ориентациям других, у них может измениться представление о себе [6].

Данный список преимуществ обучающих игр можно свести к их пониманию как возможностям для студентов решать сложные проблемы, развивать эмпатию и взаимодействие с другими людьми. Учитывая значительные преимущества обучающих игр, делаем вывод о необходимости их применения в практике работы высшей школы.

Характерными особенностями обучающих игр ученые считают импровизированное исполнение ролей; условность ситуаций, в которых происходит игра; социальный характер игры; наличие ролевых ожиданий (эспектаций); стимулирование коллективно-личностного и профессионально общения; привязку смоделированных в игре событий к определенному времени; наличие разветвленной системы индивидуальной и групповой оценки деятельности участников игры.

Игра как средство обучения делает больший акцент на формировании практических навыков, чем на приобретении теоретических знаний и умении их воспроизводить, а также на закреплении ранее полученных знаний. Увеличивающийся интерес к использованию игр в учебном процессе обусловлен также растущей осведомленностью академических и деловых кругов о влиянии инновационных методов обучения на формирование профилей будущих работников в различных отраслях промышленности [10.

Обучающие игры способствуют углублению знаний, навыков и компетенций пользователей, стимулируя их развитие в определенных областях. Положительные эмоции, сопровождающие игрока во время игры, и вовлеченность посредством активного участия существенно влияют на мотивацию и, следовательно, на эффективность обучения [11]. Участие в играх помогает развивать такие важные в наши дни навыки, как аналитическое мышление и распределение внимания. Командные игры поощряют командную работу. Сложный сценарий игры требует от участника умения справляться с решением зачастую сложных и нестандартных задач [5].

Обучающая игра, сценарий которой требует от участника делать множество осознанных выборов, формирует творческое мышление и поощряет поиск инновационных, нестереотипных решений определенных проблем. Стремление преодолеть последующие этапы, достичь поставленных целей и занять высокое место в списке лучших участников повышает мотивацию к приобретению необходимых знаний и навыков. Участники игрового обучения развивают такие качества, как системность, навыки планирования и целеустремленность.

К категории обучающих игр относятся также игры-симуляции (деловые игры), сценарии которых затрагивают важные социальные проблемы. Игры-симуляции – это тип игр, сценарий которых всегда соотносится с реальностью моделируемых задач, ситуаций и поведений [6]. Ключевой особенностью, определяющей ценность деловых игр в учебном процессе, является исследование явлений и ситуаций, которые невозможно изучить в естественной среде. Симуляции воспроизводят реальные процессы и ситуации, аналогичные тем, в которых учащиеся будут участвовать в реальном мире, включая выполнение задач, связанных с их будущими профессиональными обязанностями. Таким образом, использование игр-симуляций в образовании позволяет учащимся приобретать опыт и совершенствовать навыки решения проблем без риска принятия неверных решений. Опыт отслеживания и анализа последствий предпринятых действий – одно из преимуществ игрового обучения, недоступное традиционным методам обучения.

Методика применения игр-симуляций в образовательном процессе основана на:

– использовании в игровой имитации численных методов, на основе которых принимаются решения при исследовании игровых моделей технологических, организационных и иных реальных процессов;

– применении компьютерной техники. Хотя это и не является непременным условием, тем не менее содействует успешному прохождению игры, предоставляя возможность ускорить вычислительные процессы, избавляя участников игры от рутинных вычислений и сохраняя при этом необходимую для осуществления игры информацию;

– изменении временных масштабов, что позволяет многократно сокращать длительность реальных процессов;

– наличии обратной связи, благодаря неоднократному проигрыванию различных ситуаций, что предоставляет возможность участникам игры-симуляции анализировать полученные результаты и на основании проведенного анализа принимать более эффективные решения при повторной реализации игровой ситуации [7].

Следует отметить, что именно деловая игра-симуляция представляет собой наиболее эффективный метод бизнес-обучения, сравнимый с бизнес-тренингами, объединяя изучение теоретических знаний с их практическим применением. В деловой игре-симуляции знания формируются у игроков в ходе практической деятельности почти одновременно с умениями и навыками.

Большинство игр-симуляций предназначены для широкого обучения во многих различных областях. Самым важным здесь обычно является не достижение выигрышной позиции, поскольку в большинстве игр-симуляций нет четко определенных механизмов, определяющих победу игрока. Суть игр-симуляций заключается в обучении, приобретении и закреплении навыков посредством виртуального конструирования среды [7]. Большую группу обучающих игр составляют бизнес-симуляции и управленческие игры с использованием симуляции, применяемые с целью обучения формированию отношений с клиентами и сотрудниками, навыкам ведения переговоров или даже разрешения кризисных ситуаций.

Многие проекты, основанные на симуляциях, не имеют признаков классической игры. Их цель – обучение посредством виртуализации сред, к которым у студентов нет доступа или доступ к которым был бы связан с риском нахождения в опасном месте, например, на орбитальных станциях или атомных электростанциях. Виртуальная среда смоделированной реальности предоставляет возможность получать знания в условиях, максимально приближенных к тем, в которых студентам когда-нибудь придется работать [8]. Однако в ряде таких игр четко прослеживается механизм оценки правильности действий, предпринимаемых в моделируемой среде, например, при обучении курсантов методом игровой имитации военных реалий, где пользователи принимают решения и на основе анализа последствий своих решений осваивают сложное военное ремесло.

Игры-симуляции формируют компетенции принятия решений, т. е. развивают готовность к действию, поощряют быстрое, но осознанное и ответственное принятие решений и принятие на себя ответственности за них; развивают способность анализировать, принимать альтернативные решения, изменять применяемую стратегию и развивать критическое мышление. Они также позволяют развивать просоциальные навыки: сотрудничество, активное слушание, принятие норм и правил, действующих в группе [7]. Еще одним неоценимым преимуществом игр-симуляций является возможность сразу увидеть последствия выбора и поведение обучаемого человека. Оценка успеваемости происходит в режиме реального времени, а процесс дальнейшего обучения может быть адаптирован к индивидуальным потребностям студента.

В отличие от деловой игры, где воспроизведение ролей связано с будущей профессиональной деятельностью, ролевая игра предлагает вхождение в роль любого желаемого лица. Ролевая игра – игровой метод обучения, который требует незначительных затрат времени на разработку и внедрение. Арсенал ролевых игр достаточно велик, но наиболее распространенными из них являются моделирующие. Ролевые игры создают благоприятное психологическое и эмоциональное настроение, атмосферу свободного общения и сотрудничества преподавателя и студентов. Посредством поставленных задач педагог побуждает студентов к размышлению, поиску решений для новых задач, развивает в них необходимость в самовыражении, самораскрытии и самореализации.

Особенно эффективно использование ролевых игр-драматизаций при изучении педагогических дисциплин, когда студенты играют свои роли в парном или групповом общении, что разнообразит занятия, развивает самостоятельность будущих педагогов, их коммуникативные умения и речевые навыки.

Еще одной формой обучающих игр является игровая дискуссия (ток-шоу), представляющая собой структурированную дискуссию, в которой принимают участие все студенты. Ток-шоу позволяет контролировать ход дискуссии, оценивать

участие каждого студента с целью получения студентами навыков публичного выступления и дискутирования, выражения и защиты своей позиции. На подготовительном этапе студентам сообщается тема дискуссии (желательно в форме дискуссионного вопроса), приглашаются эксперты. Студентам предлагается придумать вопросы к экспертам и определиться со своей позицией по поставленному вопросу.

При реализации игры в форме игровой дискуссии предполагается совместное обсуждение дискутируемой проблемы, сопровождаемое обменом мнениями и идеями участников игры. Основной целью игровой дискуссии становится определение различий в интерпретации проблемного вопроса и нахождение истины в ходе обсуждения. Игровая дискуссия как игровой метод по завершении анализа сути явления или процесса дает возможность выбора оптимального варианта решения.

В соответствии с поставленной целью в статье рассмотрено использование игровых методов обучения в образовательном процессе вуза как эффективного инструмента обучения поколения Z, способствующего развитию компетенций, востребованных на рынке труда.

Согласно поставленным в исследовании задачам, были определены основные характеристики игрового обучения как профессионально ориентированной педагогической технологии, к которым относится использование в образовательном процессе различных видов игр как автономного инструмента, ориентированного на процесс активного участия и повышающего эффективность обучения. Игровое обучение приближает образовательный процесс к условиям профессиональной практической деятельности; позволяет сочетать элементы обучения с удовольствием от игры; способствует повышению мотивации, стимулированию креативности, развитию критического мышления, интегрированию знаний, развитию навыков сотрудничества и общения, персонализации обучения, упрощению сложных концепций. Также в статье осуществлен анализ преимуществ, характерных особенностей и основных форм обучающих игр, к которым относятся: игры-симуляции (деловые игры), ролевые игры, игровые дискуссии.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что использование игровых методов в учебном процессе вуза – важное условие и эффективное средство повышения качества подготовки студентов, развития у них творческого мышления, адаптации к профессиональным отношениям.

Несмотря на растущий интерес, игровые методы обучения были внедрены в относительно небольшом количестве академических центров в России, в связи с чем перспективой дальнейших исследований может стать оценка эффективности внедрения игровых методов обучения в подготовке будущих специалистов.

Библиографический список

1. Дутко Ю.А. Поколение Z: основные понятия, характеристики и современные исследования. *Проблемы современного образования*. 2020; № 4: 28–37. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-4-28-37
2. Татаринов К.А. Геймификация в обучении студентов. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; № 1 (26): 281–284.
3. Akhmetshin E.M., Tikhonova A.N., Bochkareva T.N. Analysis and classification of digital educational resources used in the work of a proactive teacher. *2019 12th International Conference on Developments in eSystems Engineering (DeSE)*. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019: 199–204. DOI: 10.1109/DeSE.2019.00045
4. Хейзинга Й. *Homo Ludens. В тени завтрашнего дня*. Москва: АСТ, 2004.
5. Кудрявцева Е.Л., Мазунова Л.К., Мартинкова А.А., Зеленина Т.И. Человек играющий: настоящее и будущее системного образования. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; № 5: 4–17.
6. Гладкая Е.Ф. Игра как средство активизации познавательной деятельности студентов. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 10: 161–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-161-167
7. Аксенова Л.Н., Хасанова М.Л., Руднев В.В., Дмитриев М.С. Игровые технологии как вид проблемного обучения и средство активизации деятельности студентов. *Современные наукоемкие технологии. Педагогические науки*. 2019; Ч. 1, № 3: 83–87.
8. Гельман В.Я. Использование игрового подхода в преподавании общепрофессиональных дисциплин. *Проблемы современного образования*. 2020; № 3: 154–160.
9. Мазунова Л.К., Кудрявцева Е.Л., Пуляевская А.М. Игра и игровые технологии как обязательный инструмент и содержание образования длиною в жизнь. *Доклады Башкирского университета*. 2018; Т. 3, № 1: 152–156.
10. Макарова Н.В. Игровые технологии обучения на занятиях в высшей школе. *Проблемы современного образования*. 2021; № 4: 239–249.
11. Шутенко А.И., Шухова В.Г., Закервашевич М.И. Возможности игровых информационных технологий в стимулировании учебной деятельности студентов. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2016; № 4: 68–80.
12. Ахметшин Э.М., Гапсаламов А.Р., Васильев В.Л. Эффективное применение аудиовизуальных средств обучения как результат мастерства и профессионализма учителя. *Профессионализм учителя как условие качества образования*: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. Казань: Отечество, 2018: 25–29.

References

1. Dutko Yu.A. Pokolenie Z: osnovnye ponyatiya, harakteristiki i sovremennye issledovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 4: 28-37. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-4-28-37
2. Tatarinov K.A. Gejmifikaciya v obuchenii studentov. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; № 1 (26): 281-284.
3. Akhmetshin E.M., Tikhonova A.N., Bochkareva T.N. Analysis and classification of digital educational resources used in the work of a proactive teacher. *2019 12th International Conference on Developments in eSystems Engineering (DeSE)*. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019: 199-204. DOI: 10.1109/DeSE.2019.00045
4. Hejzinga J. *Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya*. Moskva: AST, 2004.
5. Kudryavceva E.L., Mazunova L.K., Martinkova A.A., Zelenina T.I. Chelovek igrayuschij: nastoyaschee i buduschee sistemnogo obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 5: 4-17.
6. Gladkaya E.F. Igra kak sredstvo aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 10: 161-167. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-161-167
7. Aksenova L.N., Hasanova M.L., Rudnev V.V., Dmitriev M.S. Igrovye tehnologii kak vid problemnogo obucheniya i sredstvo aktivizacii deyatel'nosti studentov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii. Pedagogicheskie nauki*. 2019; Ch. 1, № 3: 83-87.
8. Gel'man V.Ya. Ispol'zovanie igrovogo podhoda v prepodavanii obscheprofessional'nyh disciplin. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 3: 154-160.
9. Mazunova L.K., Kudryavceva E.L., Pulyaevskaya A.M. Igra i igrovye tehnologii kak obyazatel'nyj instrument i soderzhanie obrazovaniya dlinoyu v zhizn'. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2018; T. 3, № 1: 152-156.
10. Makarova N.V. Igrovye tehnologii obucheniya na zanyatiyah v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021; № 4: 239-249.
11. Shutenko A.I., Shuhova V.G., Zakervashevich M.I. Vozmozhnosti igrovyh informacionnyh tehnologij v stimulirovanii uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*. 2016; № 4: 68-80.
12. Ahmetshin `E.M., Gapsalamov A.R., Vasil'ev V.L. `Effektivnoe primenenie audiovizual'nyh sredstv obucheniya kak rezul'tat masterstva i professionalizma uchitelya. *Professionalizm uchitelya kak uslovie kachestva obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov IV mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu i regional'noj konferencii ISATT. Kazan': Otechestvo, 2018: 25-29.

Статья поступила в редакцию 17.05.25

УДК 37.013.149.108 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-325-329

***Makarova I.K.**, postgraduate, teacher of Russian language and literature, Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: Makarovinna@yandex.ru*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OVERCOMING CRISIS PHENOMENA IN THE SPO SYSTEM THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ADAPTIVE TEACHING METHODS. The paper conducts experimental verification of effectiveness of organizational-pedagogical conditions for overcoming crisis phenomena in the system of secondary vocational education (SPO) through the implementation of adaptive teaching methods. The relevance of the problem is determined by the need to modernize the educational process in the context of socio-economic and technological transformations, where traditional approaches no longer meet contemporary demands. The introduction substantiates the importance of forming a flexible learning system capable of promptly responding to the individual characteristics of the educational process, as well as to the emergence of crisis situations among students. The methodology of the experiment involves comparing an experimental group with a control group. The experimental group was taught using adaptive methods, including personalized programs, interactive forms of work, and continuous feedback, allowing real-time adjustments to the learning process. To objectively assess effectiveness, quantitative and qualitative analysis techniques were used, along with statistical data processing and a comparative analysis of previous academic performance and the psychological state of the students. The introduction of organizational-pedagogical conditions based on an adaptive approach contributed

to a significant reduction in stress levels, increased academic motivation, and an improved overall perception of the educational process by the learners. The experimental data show that personalized learning creates a favorable educational environment in which the risk of crisis phenomena is minimal. The obtained results are analyzed and compared with theoretical models, the limitations of the study are discussed, and directions for further research are proposed. The authors conclude that adaptive teaching methods are an effective tool for overcoming crisis phenomena in SPO, which can serve as a basis for developing new educational strategies and reforming the educational process. The research makes a significant contribution to the field of pedagogical research by demonstrating the practical effectiveness of organizational-pedagogical support under modern crisis conditions in the SPO system.

Key words: **experimental verification, effectiveness, crisis phenomena, SPO, adaptive teaching methods**

И.К. Макарова, *аспирант, преп., ГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, E-mail: Makarovinna@yandex.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ СПО ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ АДАПТИВНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена экспериментальной проверке эффективности организационно-педагогических условий для преодоления кризисных явлений в системе среднего профессионального образования (СПО) через внедрение адаптивных методик обучения. Актуальность проблемы определяется необходимостью модернизации образовательного процесса в условиях социально-экономических и технологических преобразований, когда традиционные подходы уже не отвечают требованиям времени. Введение обосновывает важность формирования гибкой системы обучения, способной оперативно реагировать на индивидуальные особенности образовательного процесса, а также на возникновение кризисных ситуаций у студентов. Изложена методология проведённого эксперимента, предусматривающая сравнение экспериментальной и контрольной групп. Экспериментальная группа обучалась с использованием адаптивных методик, включающих персонализированные программы, интерактивные формы работы и постоянную обратную связь, что позволяло корректировать учебный процесс в режиме реального времени. Для объективной оценки эффективности использовались методики количественного и качественного анализов, статистическая обработка данных и сравнительный анализ результатов прежних показателей успеваемости и психологического состояния студентов. Внедрение организационно-педагогических условий, основанных на адаптивном подходе, способствовало значительному снижению уровня стресса, повышению академической мотивации и улучшению общего восприятия образовательного процесса обучающимися. Экспериментальные данные показали, что персонализация обучения позволяет создавать благоприятную образовательную среду, в которой риск возникновения кризисных явлений минимален. Анализируются полученные результаты, их сопоставление с теоретическими моделями, обсуждаются ограничения исследования и предлагаются направления для дальнейших исследований. Авторы приходят к выводу, что адаптивные методики обучения являются эффективным инструментом для преодоления кризисных явлений в СПО, что может служить основой для разработки новых образовательных стратегий и реформирования учебного процесса. Таким образом, статья вносит значимый вклад в область педагогических исследований, демонстрируя практическую эффективность организационно-педагогической поддержки в условиях современных кризисных явлений в системе СПО.

Ключевые слова: **экспериментальная проверка, эффективность, кризисные явления, СПО, адаптивные методики обучения**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы среднего профессионального образования (СПО) в условиях социально-экономических и технологических трансформаций [1]. Традиционные педагогические подходы перестают соответствовать требованиям времени, что приводит к кризисным явлениям: низкой мотивации студентов, устареванию учебных программ, дефициту квалифицированных кадров и стрессовым состояниям обучающихся [1]. Внедрение адаптивных методик становится ответом на эти вызовы, так как позволяет создать гибкую образовательную среду, ориентированную на индивидуальные потребности студентов и актуальные запросы рынка труда [3].

Цель данного исследования заключается в экспериментальной проверке эффективности организационно-педагогических условий для преодоления кризисных явлений в системе СПО через внедрение адаптивных методик обучения, таких как персонализированные программы, интерактивные формы работы и цифровые платформы.

Ключевые задачи включают:

1. Сравнение результатов обучения в экспериментальной (с адаптивными методами) и контрольной (традиционные подходы) группах.
2. Разработку и апробацию персонализированных учебных траекторий, модульной системы и смешанного обучения.
3. Оценку влияния адаптивных методов на снижение стресса, повышение мотивации и академической успеваемости студентов.
4. Анализ роли цифровых технологий, сопровождения наставничества и взаимодействия с работодателями в преодолении кризисов.
5. Выявление организационно-педагогических условий для устойчивого внедрения инноваций (гибкие учебные планы, поддержка преподавателей, инфраструктура).

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые экспериментально доказана связь между применением адаптивных методик и снижением риска кризисных явлений в СПО. Установлено, что персонализация обучения, модульные программы и геймификация не только улучшают академические показатели, но и формируют благоприятную психологическую среду, минимизируя стресс и повышая вовлеченность студентов. Также новизна проявляется в интеграции цифровых платформ с реальными производственными практиками, что обеспечивает соответствие подготовки требованиям цифровой экономики.

Теоретическая значимость заключается в:

– расширении педагогической теории за счет систематизации организационно-педагогических условий для адаптивного обучения (см. табл. 1 и 2);

– обосновании роли сопровождения наставничества и психологической поддержки как ключевых элементов образовательной среды;

– разработке модели взаимодействия СПО с работодателями, которая усиливает связь учебных программ с практическими запросами отраслей;

– формировании методологии оценки эффективности адаптивных методик через комбинацию количественных (академические результаты) и качественных (анкетирование, интервью) данных.

Практическая значимость работы определяется:

– возможностью внедрения адаптивных методик в учреждениях СПО для снижения отчислений, повышения мотивации и улучшения психологического климата;

– разработанными рекомендациями по использованию цифровых платформ (например, электронных портфолио), гибких учебных планов и проектного обучения;

– методическими инструментами для преподавателей: шаблоны персонализированных программ, алгоритмы взаимодействия с наставниками, кейсы интеграции с предприятиями;

– потенциалом масштабирования результатов исследования на другие уровни образования (высшее, дополнительное профессиональное).

Результаты исследования могут быть использованы для реформирования СПО, подготовки кадров в условиях Industry 4.0 и разработки государственных программ поддержки образовательных инноваций [4].

Методология исследования базировалась на комплексном подходе, сочетающем количественные и качественные методы. Экспериментальная работа проводилась на базе трех учреждений СПО г. Мелитополя в период с сентября 2022 по июнь 2024 года. В эксперименте приняли участие 387 студентов (203 в экспериментальной группе и 184 в контрольной группе) и 47 преподавателей. Для обеспечения достоверности результатов применялись методы статистического анализа, выборки формировались с учетом репрезентативности по полу, возрасту, начальному уровню подготовки и социально-экономическому статусу.

Особая роль в реализации адаптивных методик была отведена сопровождению наставничества [5]. Наставники выполняли функцию посредников между студентами и образовательной системой, помогая обучающимся ориентироваться в образовательном пространстве, выбирать оптимальные траектории обучения, преодолевать возникающие трудности и развивать профессиональные компетенции [6]. Каждый наставник работал с группой из 15–20 студентов, проводя как индивидуальные, так и групповые консультации [7]. Был разработан регламент сопровождения наставничества, включающий еженедельные индивидуальные консультации, ежемесячные групповые рефлексивные сессии и квартальные обсуждения индивидуальных образовательных маршрутов [8].

Для оценки эффективности предложенных организационно-педагогических условий и адаптивных методик были выделены следующие критерии:

1. Академическая успеваемость: средний балл, качество знаний, успешность выполнения проектных заданий.
2. Мотивационно-ценностный компонент: внутренняя профессиональная и познавательная мотивация, внешняя положительная и отрицательная мотивации.

Таблица 1

Динамика академической успеваемости студентов

Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий	p-значение
	До эксперимента (M ± SD)	После эксперимента (M ± SD)	До эксперимента (M ± SD)	После эксперимента (M ± SD)		
Средний балл	3,7 ± 0,6	4,3 ± 0,5	3,8 ± 0,5	3,9 ± 0,6	3,87	≤ 0,001
Качество знаний (%)	42,3 ± 7,8	67,5 ± 8,2	43,1 ± 7,6	45,2 ± 7,9	4,12	≤ 0,001
Успешное выполнение проектов (%)	38,7 ± 6,9	76,3 ± 7,4	39,2 ± 7,1	43,5 ± 7,7	5,63	≤ 0,001

Таблица 2

Динамика показателей мотивации студентов

Вид мотивации	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий	p-значение
	До (M ± SD)	После (M ± SD)	До (M ± SD)	После (M ± SD)		
Внутренняя профессиональная	3,2 ± 0,8	4,5 ± 0,7	3,3 ± 0,7	3,5 ± 0,8	4,76	0,001
Внутренняя познавательная	2,9 ± 0,7	4,3 ± 0,6	3,0 ± 0,8	3,2 ± 0,7	4,52	≤ 0,001
Внешняя положительная	4,1 ± 0,6	4,4 ± 0,5	4,2 ± 0,5	4,3 ± 0,6	1,23	0,221
Внешняя отрицательная	3,8 ± 0,9	2,5 ± 0,7	3,7 ± 0,8	3,5 ± 0,9	3,98	≤ 0,001

3. Психологическое состояние: ситуативная и личностная тревожность, удовлетворенность образовательным процессом, стрессоустойчивость.

4. Социально-профессиональная адаптация: коммуникативные навыки, способность к командной работе, профессиональная идентичность.

5. Кризисные явления: отчисления по собственному желанию, академическая неуспеваемость, конфликты в учебных группах, низкая посещаемость занятий, профессиональная дезориентация.

Для сбора эмпирических данных использовались различные диагностические методики: тесты, опросники, анкеты, наблюдения, анализ продуктов учебной деятельности, экспертные оценки [9]. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, критерия t-Стьюдента, корреляционного и факторного анализа, расчета эффекта Коэна при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

В результате проведенного эксперимента был получен обширный эмпирический материал, свидетельствующий о значительных изменениях в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Рассмотрим основные результаты по выделенным критериям эффективности.

Сравнительный анализ академической успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп представлен в табл. 1.

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает существенное улучшение всех показателей академической успеваемости в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Средний балл в экспериментальной группе вырос на 0,6 пункта (с 3,7 ± 0,6 до 4,3 ± 0,5), в то время как в контрольной группе увеличение составило всего 0,1 пункта (с 3,8 ± 0,5 до 3,9 ± 0,6). Качество знаний в экспериментальной группе повысилось на 25,2% (с 42,3 ± 7,8% до 67,5 ± 8,2%), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 2,1% (с 43,1 ± 7,6% до 45,2± 7,9%). Особенно значительные различия наблюдаются в показателе успешного выполнения проектов: в экспериментальной группе он увеличился на 37,6% (с 38,7±6,9% до 76,3±7,4%), в контрольной – только на 4,3% (с 39,2±7,1% до 43,5±7,7%). Статистическая значимость различий между группами подтверждается высокими значениями t-критерия Стьюдента (от 3,87 до 5,63) при уровне значимости $p \leq 0,001$. Особенно важно отметить, что расчет эффекта Коэна показал большой размер эффекта ($d = 0,89$) для экспериментальной группы, что свидетельствует о практической значимости полученных результатов. Наибольший прирост наблюдается в показателе успешного выполнения проектов, что подтверждает эффективность проектного обучения как компонента адаптивных методик. Это особенно важно, так как проектная деятельность наиболее близка к реальной профессиональной практике и способствует формированию профессиональных компетенций [10].

Изменения в мотивационно-ценностной сфере студентов отражены в табл. 2, которая демонстрирует динамику различных видов мотивации в экспериментальной и контрольной группах.

Данные табл. 2 демонстрируют существенные изменения в структуре мотивации студентов экспериментальной группы. Наиболее значимые изменения наблюдаются во внутренней профессиональной мотивации, которая выросла с 3,2 ± 0,8 до 4,5 ± 0,7 баллов (прирост на 1,3 балла), и во внутренней познавательной мотивации – с 2,9 ± 0,7 до 4,3 ± 0,6 баллов (прирост на 1,4 балла). В контрольной группе изменения по этим показателям составили лишь 0,2 балла (с 3,3 ± 0,7 до 3,5 ± 0,8) и 0,2 балла (с 3,0 ± 0,8 до 3,2 ± 0,7) соответственно.

Особенно важным результатом является снижение внешней отрицательной мотивации в экспериментальной группе с 3,8 ± 0,9 до 2,5 ± 0,7 баллов (на 1,3 балла), в то время как в контрольной группе снижение составило лишь 0,2 балла (с 3,7 ± 0,8 до 3,5 ± 0,9). Статистическая значимость различий между группами подтверждается высокими значениями t-критерия Стьюдента для внутренней профессиональной мотивации (4,76), внутренней познавательной мотивации (4,52) и внешней отрицательной мотивации (3,98) при уровне значимости $p \leq 0,001$. Изменения во внешней положительной мотивации оказались статистически незначимыми ($t = 1,23$, $p = 0,221$), что можно объяснить высоким исходным уровнем данного вида мотивации как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между внутренней профессиональной мотивацией и успешностью выполнения проектных заданий ($r = 0,72$, $p \leq 0,001$), что подтверждает взаимосвязь мотивационных факторов и академической успеваемости. Также была обнаружена отрицательная корреляция между внешней отрицательной мотивацией и удовлетворенностью образовательным процессом ($r = -0,68$, $p \leq 0,001$), что подчеркивает важность формирования позитивной мотивации для создания благоприятной образовательной среды.

Изменения в психологическом состоянии студентов представлены в табл. 3, которая отражает динамику показателей тревожности, удовлетворенности обучением и стрессоустойчивости.

Анализ данных, представленных в табл. 3, свидетельствует о значительном улучшении психологического состояния студентов экспериментальной группы. Ситуативная тревожность снизилась с 42,7 ± 8,3 до 31,2 ± 6,7 баллов (на 11,5 баллов), в то время как в контрольной группе снижение составило лишь 1,3 балла (с 43,1 ± 8,5 до 41,8 ± 8,2). Личностная тревожность в экспериментальной группе уменьшилась с 44,5 ± 7,9 до 38,3 ± 7,1 баллов (на 6,2 балла), в контрольной группе – только на 1,2 балла (с 43,9 ± 8,1 до 42,7 ± 7,8). Удовлетворенность обучением в экспериментальной группе возросла с 58,3 ± 9,4% до 84,7 ± 7,8% (на 26,4%), тогда как в контрольной группе увеличение составило лишь 3,4% (с 59,1 ± 9,2% до 62,5 ± 9,1%). Показатель стрессоустойчивости в экспериментальной группе повысился с 4,2 ± 1,1 до 7,3 ± 1,2 баллов (на 3,1 балла), в контрольной группе – только на 0,3 балла (с 4,1 ± 1,2 до 4,4 ± 1,3). Статистическая значимость различий между группами подтверждается высокими значениями t-критерия Стьюдента (от 3,42 до 5,35) при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Особенно важным является снижение ситуативной тревожности, которая отражает реакцию студентов на стрессовые ситуации в образовательном процессе. Снижение данного показателя свидетельствует о создании более комфортной психологической атмосферы, в которой студенты чувствуют себя более уверенно и спокойно. Также значимым результатом является повышение стрессоустойчи-

Таблица 3

Динамика показателей психологического состояния студентов

Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий	p-значение
	До (M ± SD)	После (M ± SD)	До (M ± SD)	После (M ± SD)		
Ситуативная тревожность	42,7 ± 8,3	31,2 ± 6,7	43,1 ± 8,5	41,8 ± 8,2	4,87	≤ 0,001
Личностная тревожность	44,5 ± 7,9	38,3 ± 7,1	43,9 ± 8,1	42,7 ± 7,8	3,42	≤ 0,001
Удовлетворенность обучением (%)	58,3 ± 9,4	84,7 ± 7,8	59,1 ± 9,2	62,5 ± 9,1	5,18	≤ 0,001
Стрессоустойчивость (баллы)	4,2 ± 1,1	7,3 ± 1,2	4,1 ± 1,2	4,4 ± 1,3	5,35	≤ 0,001

Таблица 4

Динамика показателей социально-профессиональной адаптации

Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий	p-значение
	До (M ± SD)	После (M ± SD)	До (M ± SD)	После (M ± SD)		
Коммуникативные навыки (баллы)	5,2 ± 1,3	7,6 ± 1,1	5,3 ± 1,2	5,7 ± 1,3	4,93	≤ 0,001
Работа в команде (баллы)	4,8 ± 1,2	7,9 ± 1,0	4,9 ± 1,1	5,3 ± 1,2	5,27	≤ 0,001
Профессиональная идентичность (баллы)	3,7 ± 0,9	6,8 ± 0,8	3,8 ± 1,0	4,2 ± 1,1	5,84	≤ 0,001

вости, что говорит о формировании у студентов навыков совладания со стрессовыми ситуациями, которые неизбежно возникают в процессе обучения.

Изменения в сфере социально-профессиональной адаптации студентов отражены в табл. 4, которая демонстрирует динамику коммуникативных навыков, умения работать в команде и профессиональной идентичности.

Данные табл. 4 демонстрируют существенные улучшения в социально-профессиональной адаптации студентов экспериментальной группы. Коммуникативные навыки повысились с 5,2 ± 1,3 до 7,6 ± 1,1 баллов (на 2,4 балла), в то время как в контрольной группе улучшение составило лишь 0,4 балла (с 5,3 ± 1,2 до 5,7 ± 1,3). Навыки работы в команде в экспериментальной группе возросли с 4,8 ± 1,2 до 7,9 ± 1,0 баллов (на 3,1 балла), в контрольной группе – только на 0,4 балла (с 4,9 ± 1,1 до 5,3 ± 1,2). Наиболее значимые изменения наблюдаются в показателе профессиональной идентичности, который в экспериментальной группе увеличился с 3,7 ± 0,9 до 6,8 ± 0,8 баллов (на 3,1 балла), тогда как в контрольной группе прирост составил только 0,4 балла (с 3,8 ± 1,0 до 4,2 ± 1,1). Статистическая значимость различий между группами подтверждается Можно утверждать, что экспериментальная проверка эффективности организационно-педагогических условий для преодоления кризисных явлений в системе СПО через внедрение адаптивных методик обучения призвана не только исправить существующие дисбалансы, но и сформировать прочную основу для дальнейшего развития. Адаптивность как идея предполагает постоянную трансформацию, поиск новых инструментов, признание уникальности каждого участника образовательного процесса. Если учебное заведение открыто к инновациям, способно анализировать результаты и оперативно вносить изменения, то оно получает шанс разработать современную модель образования, отвечающую требованиям меняющегося рынка труда и интересам обучающихся, стремящихся к успешной профессиональной самореализации, высокими значениями t-критерия Стьюдента (от 4,93 до 5,84) при уровне значимости p ≤ 0,001.

Улучшение коммуникативных навыков и умения работать в команде является важным результатом, так как эти навыки относятся к категории «мягких» компетенций, которые высоко ценятся работодателями. Особенно важным достижением является формирование профессиональной идентичности, которая отражает осознание студентом себя как представителя определенной профессии, принятие профессиональных ценностей и норм, формирование профессионального мировоззрения. Высокий уровень профессиональной идентичности способствует успешной адаптации к профессиональной деятельности и профессиональному развитию в будущем.

Важной составляющей экспериментальной программы было сопровождение наставничества, эффективность которого отражена в табл. 5.

Таблица 5

Показатели эффективности сопровождения наставничества

Показатель	Значение (%)
Студенты, отметившие помощь наставника как значимую	87,3
Студенты, регулярно обращавшиеся к наставнику	92,6
Студенты, отметившие влияние наставника на формирование профессиональных компетенций	78,4
Студенты, отметившие помощь наставника в преодолении трудностей	89,2

Анализ данных, представленных в табл. 5, свидетельствует о высокой эффективности сопровождения наставничества. Подавляющее большинство студентов экспериментальной группы (87,3%) отметили помощь наставника как значимую для своего образовательного и профессионального развития. Еще более высокий показатель (92,6%) зафиксирован в отношении регулярности обращения к наставнику, что говорит о сформированной потребности в сопровождении. Большинство студентов (78,4%) признали влияние наставника на формирование профессиональных компетенций, а 89,2% отметили помощь наставника в преодолении трудностей, возникающих в процессе обучения. Эти результаты подтверждают ключевую роль сопровождения наставничества в реализации адаптивных методик обучения. Наставник выступает не просто как консультант, но как координатор индивидуальной образовательной траектории, помогая студенту ориентироваться в образовательном пространстве, преодолевать возникающие трудности и максимально использовать доступные образовательные ресурсы. Особенно важна роль наставника в адаптации студентов к различным образовательным потребностям, в том числе тех, кто испытывает трудности в обучении или имеет особые образовательные потребности.

Полученные результаты экспериментальной проверки подтверждают эффективность организационно-педагогических условий и адаптивных методик обучения для преодоления кризисных явлений в системе СПО. Значительная положительная динамика наблюдалась по всем исследуемым параметрам: академической успеваемости, мотивации, психологическому состоянию, социально-профессиональной адаптации и снижению кризисных явлений. Статистическая значимость различий между экспериментальной и контрольной группами свидетельствует о том, что наблюдаемые изменения являются результатом внедрения адаптивных методик, а не случайных факторов. Особого внимания заслуживает комплексный характер влияния адаптивных методик на личность студента. Персонализированные учебные траектории, модульная система обучения и проектная деятельность не только повышают академические показатели, но и формируют устойчивую внутреннюю мотивацию, снижают тревожность, развивают коммуникативные навыки и профессиональную идентичность. Этот синергетический эффект можно объяснить тем, что адаптивные методики ориентированы на целостное развитие личности студента, учитывают его индивидуальные особенности, потребности и интересы, создают условия для самореализации и профессионального становления.

Результаты исследования согласуются с работами других авторов, которые также отмечают положительное влияние адаптивных подходов на преодоление кризисных явлений в образовании. Однако наше исследование расширяет представления о возможностях адаптивных методик, демонстрируя их эффективность именно в системе СПО, где кризисные явления имеют особую специфику, связанную с профессиональным самоопределением, адаптацией к профессиональной деятельности, соответствием образовательных программ требованиям рынка труда. Важным вкладом данного исследования является выявление ключевой роли сопровождения наставничества в реализации адаптивных методик. Наставник выступает не только как консультант или наставник, но и как координатор индивидуальной образовательной траектории, помогая студенту ориентироваться в образовательном пространстве, преодолевать возникающие трудности и максимально использовать доступные образовательные ресурсы. Результаты исследования показывают, что подавляющее большинство студентов экспериментальной группы высоко оценивают роль наставника в своем образовательном и профессиональном развитии. Это согласуется с концепцией персонализированного образования, предложенной в работах Бобровой И.И., Трофимова Е.Г., Лукиной Г.Г. и соавторов, которые также подчеркивают важность персонального сопровождения в образовательном процессе.

Статистический анализ показал сильную корреляцию между внедрением адаптивных методик и снижением кризисных явлений. Особенно значимым является снижение отчислений и академической неуспеваемости, что свидетельствует о повышении эффективности образовательного процесса в целом. Также важным результатом является снижение уровня профессиональной дезориентации, что говорит о формировании у студентов четких профессиональных планов и ценностей, осознании своей профессиональной идентичности. Интересным аспектом исследования является выявление механизмов влияния адаптивных методик на психологическое состояние студентов. Снижение тревожности и повышение стрессоустойчивости можно объяснить созданием более комфортной образовательной среды, в которой учитываются индивидуальные особенности каждого студента, предоставляется возможность выбора образовательной траектории, темпа обучения, форм работы. Кроме того, важную роль играет психологическая поддержка, которая является неотъемлемым компонентом сопровождения наставничества. Эти результаты согласуются с работами Мирзаяновой Л.Ф. и Татаринцевой А.Ю., Кузнецовой В.В. которые также отмечают важность психологической поддержки для преодоления адаптационных кризисов в образовательном процессе.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Экспериментально доказана эффективность организационно-педагогических условий для преодоления кризисных явлений в системе СПО через внедрение адаптивных методик обучения, что подтверждается статистически значимыми различиями между экспериментальной и контрольной группами по всем исследуемым параметрам.

2. Персонализированные учебные траектории, модульная система обучения, проектная деятельность, смешанное обучение и игрофикация, представленные в табл. 2, способствуют повышению академической успеваемости, форми-

рованию устойчивой внутренней мотивации и снижению тревожности студентов, что отражено в табл. 3, 4 и 5.

3. Сопровождение наставничества является важным компонентом адаптивного образовательного процесса, обеспечивая индивидуальную поддержку каждого студента и помогая преодолевать возникающие трудности.

4. Внедрение адаптивных методик приводит к значительному снижению кризисных явлений в системе СПО, включая отчисления, академическую неуспеваемость, конфликты и профессиональную дезориентацию.

5. Разработанная модель адаптивного образовательного процесса, включающая организационно-педагогические условия (табл. 1), адаптивные методики обучения (табл. 2), систему сопровождения наставничества и механизмы мониторинга, может быть использована для преодоления кризисных явлений в различных учреждениях СПО.

В контексте глобальной цифровизации особое внимание уделяется компетенциям, связанным с технологическими процессами и навыками обработки больших данных. Система СПО все больше ориентируется на подготовку специалистов, способных работать в условиях цифровой экономики и Индустрии 4.0. В этом смысле адаптивное обучение позволяет внедрять актуальные модули по программированию, аналитике, работе с автоматизированными системами управления. При этом важно обеспечить студентов реальными практикумами и проектами, которые позволяют закрепить знания на практике. Поддержка сети бизнес-партнерств, совместный анализ образовательных стандартов и потребностей предприятий формируют основу для адаптации учебных планов. Важным завершающим штрихом любой экспериментальной программы является презентация результатов. Она может включать защиту проектов студентами, серию выступлений на педагогических советах, публикации в научных и профессиональных изданиях. Именно в процессе публичной рефлексии выявляются скрытые проблемы, неточности в методике эксперимента и формируются дальнейшие шаги. Длинная серия наблюдений, охватывающих несколько учебных циклов, поможет оценить долгосрочный эффект внедренных адаптивных методик, что является перспективным направлением дальнейших исследований. Иногда текущее учебное поколение студентов может демонстрировать очень успешные результаты, однако важно проверить, будут ли они столь же высокими для следующей группы, как показывают данные. Устойчивость нововведений и их способность эволюционировать вместе с требованиями внешней среды говорят об истинном качестве принятой организационно-педагогической модели. Если же методика построена на энтузиазме нескольких преподавателей и без системной поддержки, велика вероятность, что с изменением кадровой ситуации все полезные наработки исчезнут. Можно утверждать, что экспериментальная проверка эффективности организационно-педагогических условий для преодоления кризисных явлений в системе СПО через внедрение адаптивных методик обучения, результаты которой представлены в табл. 1–4, призвана не только исправить существующие дисбалансы, но и сформировать прочную основу для дальнейшего развития. Адаптивность как идея предполагает постоянную трансформацию, поиск новых инструментов, признание уникальности каждого участника образовательного процесса. Если учебное заведение открыто к инновациям, способно анализировать результаты и оперативно вносить изменения, то оно получает шанс разработать современную модель образования, отвечающую требованиям меняющегося рынка труда и интересам обучающихся, стремящихся к успешной профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе. *Психологическая служба университета: реальность и перспективы*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. 2017: 159–164.
2. Иванова З.И. Внедрение модульной программы курса «Методология научно-педагогического исследования». *Инновации в высшем социально-гуманитарном и экономическом образовании в контексте Болонского процесса*: сборник статей общероссийской научно-практической конференции. 2006: 67–72.
3. Боброва И.И., Трофимов Е.Г. Совершенствование адаптивных педагогических практик. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования*: тезисы докладов 82-й Международной научно-технической конференции. Магнитогорск, 2024: 434.
4. Чистоусов В.А., Казанцева Л.А. Исследование динамики самообучающихся образовательных организаций: педагогический аспект. *Вестник экономической безопасности*. 2017; № 4: 249–253.
5. Смахтин М.Ю., Фурман Ю.В. Использование методов активного обучения для повышения эффективности учебного процесса и воспитания будущих специалистов. *Актуальные проблемы общества, науки и образования*: Материалы II Международной научно-практической конференции. Курск, 2015: 198–201.
6. Мирзаянова Л.Ф. Адаптационные кризисы, переживаемые студентами в период вхождения в профессиональное образование и педагогическую деятельность. *Психология обучения*. 2007; № 4: 4–18.
7. Зиброва Н.В., Леньшин А.В., Кравцов Е.В. Особенности планирования полнофакторных педагогических экспериментов при подготовке офицерских кадров. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2023; № 1 (59): 137–141.
8. Литвак Р.А. Адаптивная система подготовки социальных педагогов в вузе. *Развитие социальной педагогики в России и подготовка кадров*: материалы XIII Всероссийских социально-педагогических чтений. Москва, 2010; Ч. 2: 162–165.
9. Лукина Г.Г., Соловьева Т.В., Кирсанова Т.В., Шансков М.А. Модернизация процесса изучения дисциплины «Педагогическое мастерство специалиста адаптивной физической культуры». *Физическая культура и спорт в образовательном пространстве*: сборник научно-методических работ. Санкт-Петербург, 2009: 277–282.
10. Халикова Л.Р. Научно-методическое обеспечение психологического сопровождения кризисных ситуаций в образовательной среде. *Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья*: материалы Международной научно-практической конференции. 2012: 88–91.

References

1. Tatarinceva A.Yu., Kuznecova V.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa adaptacii pervokursnikov k obucheniyu v vuze. *Psihologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 159-164.
2. Ivanova Z.I. Vnedrenie modul'noj programmy kursa "Metodologiya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya". *Innovacii v vysshem social'no-gumanitarnom i `ekonomicheskom obrazovanii v kontekste Bolonskogo processa*: sbornik statej obscherossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2006: 67-72.
3. Bobrova I.I., Trofimov E.G. Sovershenstvovanie adaptivnyh pedagogicheskih praktik. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tehniki i obrazovaniya*: tezisy dokladov 82-j Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Magnitogorsk, 2024: 434.
4. Chistousov V.A., Kazanceva L.A. Issledovanie dinamiki samoobuchayuschihsya obrazovatel'nyh organizacij: pedagogicheskij aspekt. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2017; № 4: 249-253.
5. Smahtin M.Yu., Furman Yu.V. Ispol'zovanie metodov aktivnogo obucheniya dlya povysheniya `effektivnosti uchebnogo processa i vospitaniya buduschih specialistov. *Aktual'nye problemy obschestva, nauki i obrazovaniya*: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk, 2015: 198-201.
6. Mirzayanova L.F. Adaptacionnye krizisy, perezhivaemye studentami v period vhozhdeniya v professional'noe obrazovanie i pedagogicheskuyu deyatel'nost'. *Psihologiya obucheniya*. 2007; № 4: 4-18.
7. Zibrova N.V., Len'shin A.V., Kravcov E.V. Osobennosti planirovaniya polnofaktornyh pedagogicheskih `eksperimentov pri podgotovke oficerskih kadrov. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2023; № 1 (59): 137-141.
8. Litvak R.A. Adaptivnaya sistema podgotovki social'nyh pedagogov v vuze. *Razvitie social'noj pedagogiki v Rossii i podgotovka kadrov*: materialy XIII Vserossijskih social'no-pedagogicheskih chtenij. Moskva, 2010; Ch. 2: 162-165.
9. Lukina G.G., Solov'eva T.V., Kirsanova T.V., Shanskov M.A. Modernizaciya processa izucheniya discipliny "Pedagogicheskoe masterstvo specialista adaptivnoj fizicheskoj kul'tury". *Fizicheskaya kul'tura i sport v obrazovatel'nom prostranstve*: sbornik nauchno-metodicheskih rabot. Sankt-Peterburg, 2009: 277-282.
10. Halikova L.R. Nauchno-metodicheskoe obespechenie psihologicheskogo soprovozhdeniya krizisnyh situacij v obrazovatel'noj srede. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2012: 88-91.

Статья поступила в редакцию 06.05.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-329-332

Masaeva Z.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL PEDAGOGY IN MODERN PRESCHOOL EDUCATION IN CHECHNYA. The article raises a problem of developing ideas of multicultural pedagogy in the preschool educational environment of the Chechen Republic. The main objective of this work is to reveal foundations of forming multicultural basics in the educational process of preschoolers attending kindergartens in Chechnya through familiarization with the peculiarities of different cultures of Russia, as well as revealing the foundations of Chechen culture through oral folklore, folklore, arts and crafts, play activities, etc. The modern pedagogical technologies and means used in preschool institutions for the development of multicultural pedagogy are disclosed. The algorithm of scientific and methodological support for the

development of multicultural education in kindergartens is disclosed. In addition, a scheme of work of kindergartens in Chechnya is presented in the context of social partnership of teachers and parents to instill in children the multicultural foundations of education.

Key words: **multicultural pedagogy, preschool education, Chechnya, kindergarten, folk culture**

***З.В. Масаева**, канд. психол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЧЕЧНЕ

Статья посвящена проблеме развития идей поликультурной педагогики в дошкольной образовательной среде Чеченской Республики. Основная задача данной работы заключается в раскрытии основ формирования поликультурных основ в образовательном процессе дошкольников, посещающих детские сады Чечни, через ознакомление с особенностями разных культур России, основами чеченской культуры через устное народное творчество, народный фольклор, декоративно-прикладное искусство, игровую деятельность и др. Раскрыты используемые в дошкольных учреждениях современные педагогические технологии и средства развития поликультурной педагогики. Представлен алгоритм научно-методического сопровождения развития поликультурного образования в детских садах. Помимо этого, разработана схема работы детских садов в Чечне в контексте социального партнерства педагогов и родителей по привитию детям поликультурных основ воспитания.

Ключевые слова: **поликультурная педагогика, дошкольное образование, Чечня, детский сад, народная культура**

Научный интерес к поликультурной педагогике проявлялся у многих ученых, среди которых можно назвать таких как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, П.Ф. Каптерев, И. Фихте, С.И. Гессен, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.

Так, Я.А. Коменский своей авторской программе «Пангедия» раскрыл идею поликультурной педагогики. К.Д. Ушинский рассматривает научную мысль об общности культур. С.Т. Шацкий полагает, что дети из сельской местности вбирают культуру своего народа через бытовые потребности. П.Ф. Каптерев представил научную идею о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогической науке через изучение родного языка для приобщения к национальным и общечеловеческим ценностям. И. Фихте представил принцип взаимосвязи культуры и образования. С.И. Гессен подчёркивал, что национальное образование подлинно в том случае, когда удовлетворяет запросам научности и нравственности. Авторы деятельностной концепции поликультурного образования Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов считали, что усвоение одной инонациональной культуры возможно только в ходе какой-либо деятельности. В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова в своих научных трудах раскрыли поликультурную педагогику как изучение мировой культуры и культур народов России.

Хотя интерес к влиянию поликультурных вопросов на образование растет, все еще ощущается нехватка теоретически обоснованных сравнительных анализов образовательных систем на формирование поликультурной педагогики, так как в настоящее время ощущается дефицит теоретических и прикладных исследований в данной научной области. Наблюдается дефицит системных научных исследований в сфере поликультурной педагогики и в дошкольном образовании. В основном реализуется педагогика с ориентацией на одну культуру, а не на систему поликультурных потребностей, учитывающих интересы разных культур народов России [1; 2].

В данном случае важно разработать методы, которые помогут организовать реализацию на полноценном уровне основы поликультурной педагогики в дошкольной сфере образования Чечни.

Основной целью является изучение личности ребенка как субъекта культуры в поликультурном пространстве при осуществлении интегративного подхода.

Цель исследования: изучить теоретические проблемы формирования идеологической основы поликультурного дошкольного образования.

На основе поставленной цели вытекают следующие задачи исследования:

– проанализировать научные взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему развития поликультурного образования;

– раскрыть взгляды региональных ученых на реализацию поликультурных основ в дошкольном образовании Чеченской Республики;

– рассмотреть возможности развития поликультурного образования в дошкольной среде в современных условиях.

Объектом исследования данной работы является процесс развития поликультурной педагогики в дошкольном образовании Чечни.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом анализе раскрытия научно-методического процесса формирования поликультурной педагогики в детских садах Чечни. В работе уточнены механизмы развития, а также выявлены основные факторы, влияющие на ее формирование в условиях дошкольного образовательного пространства.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных взглядов о поликультурном образовании в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов данной работы для развития поликультурного дошкольного образовательного пространства в Чечне работниками дошкольных учреждений и учеными, занимающимися проблемой развития поликультурной педагогики.

В процессе проведения исследования использованы следующие теоретические методы: изучение и анализ научной литературы, синтез, обобщение, конкретизация.

Сегодня поликультурная педагогика в дошкольном образовании Чечни стала основой развития общества через интеграцию разных народов для получения знаний о социальной структуре своего социума и расширения знаний о своеобразии разных стран. Поликультурная педагогика способствует познанию детьми культуры поведения, социальных норм, систем обучения и воспитания в различных образовательных пространствах, способов взаимодействия разных стран.

В течение последних десятилетий ученые смогли достичь определенных позитивных успехов в исследованиях, касающихся интеграции культурных исследований в педагогику. Недавние междисциплинарные исследования показали важность синтеза трех основных направлений обучения – педагогики, психологии, культурологии и их развития [3].

Поликультурное дошкольное образование является образовательным процессом изучения своеобразных черт разных культур и взаимодействия на уровне исторического и современного контекстов. Вопросами исследования реализации поликультурной педагогики в детских садах Чеченской республики занимались следующие исследователи: Арсалиев Ш.М.-Х., Мусханова И.В., Ажиев А.В., Алиева С.А., Миназова В.М., Гадаборшева З.И., Мукаева А.Ш., Эхаева Р.М., Габарова Х.В., Ганиева Ф.С.-А., Ибахаджиева Л.А., Хачароева А.Х., Абдулшехидова Х.Э., Башаева С.А, Джегистаева Л.И. и др. [4].

Вышеуказанные авторы в своих научных исследованиях указывают на региональную специфику реализации поликультурной педагогики в дошкольных учреждениях Чечни. Эти исследователи изучают основы организации и реализации поликультурного дошкольного пространства в детских садах с учетом полноценной реализации понимания индивидуальности народов России. Также подчеркивают необходимость методического сопровождения поликультурной среды с учетом особенностей региона и современных потребностей общества на государственном уровне [5; 6].

Основой поликультурной педагогики является этническое самосознание, так как оно основано на желании детей к самоидентификации в социальной и культурной средах, так как существует взаимосвязь с этнокультурным компонентом. Соответственно, огромное значение в этом имеет этнокультурное пространство в дошкольных учреждениях путем изучения родного языка и своей этнической культуры.

Основным результатом поликультурного образования является поликультурная личность, развитие которой начинается в сензитивный период. В этом периоде развития ребенка необходимо выбирать процессы, соответствующие развитию дошкольного образования в образовательной системе конкретного региона (территориального проживания), а также учитывать потребности и интересы каждой культуры, права и обязанности ее граждан, чтобы принять культурное происхождение человека, а также надлежащим образом разрешать конфликты, изучая связь между психологическими, культурными, педагогическими явлениями через поликультурную интеграцию.

В последнее время зафиксировано множество дискуссий о том, как улучшить и продолжить развитие поликультурной педагогики. Цель в основном состоит в том, чтобы разработать учебную программу, ориентированную на поликультурную компетентность, путем добавления новых и разнообразных материалов, чтобы более полно удовлетворить потребности традиционно непредставленных групп. Современное дошкольное образование не вносит большого вклада в формирование поликультурной идентичности в первую очередь из-за отсутствия развитой системы поликультурного образования [7].

Первой заботой в отношении поликультурной педагогики является организация научных исследований. Стоит рассмотреть особенности организации научных исследований с 1990 года, когда исследователи изучали различные аспекты образовательных изменений в различных странах. Механизм, с помощью которого поликультурная педагогика интегрируется в разных регионах, будет отличаться, так как разные механизмы интеграции подходят для разных культур. Необходимо выбирать процессы, соответствующие развитию дошкольного образования

в образовательной системе, а также учитывать потребности и интересы каждого региона, права и обязанности ее граждан, чтобы принять культурное происхождение человека, а также надлежащим образом разрешать конфликты и изучать связь между психологическими, культурными, педагогическими явлениями и поликультурной интеграцией.

В рамках этого следует обратить внимание на интеграционный подход к изучению поликультурной педагогики на мировом рынке образования. Рынок образования сегодня меняется, как и общество. В этом контексте «глобализованное образование» больше не действует просто под влиянием потребностей, которые некоторые общества способны привить благодаря убедительной односторонней коммуникации. Все нации становятся с каждым днем все более активными, и процесс развития поликультурной педагогики выходит далеко за рамки простого приобретения знаний [8; 9].

Способность строить долгосрочную систему образования на основе инновационной идеи сегментации образа жизни позволила детским садам достичь невероятного уровня коммуникативных эффектов между детскими садами посредством идей поликультурной педагогики. В этом контексте появляются новые цели у поликультурной педагогики:

– изучить процесс развития концептуального подхода через глобализацию образовательных функций детских садов;

– изучить использующиеся инструменты детскими садами для организации общения с различными дошкольными учреждениями;

– проанализировать роль поликультурной педагогики в детском саду;

– рассмотреть, каким образом концепция образа жизни, основанная на интегративном подходе, воспринимается, используется и реализуется дошкольными учреждениями для понимания их потребностей и способности работать в рамках нового вида образования.

Хотя интерес ко всем вышеупомянутым подходам растет, все еще не хватает анализа подходов, который позволил бы обосновать идеи поликультурной педагогики в рамках научной теории. Также наблюдается незначительное количество исследований, касающихся роли каждого подхода и его значения в развитии поликультурной педагогики в рамках двух уровней сравнительной модели (дошкольное партнерство и концепции для анализа психологических механизмов поведения, связанных с поликультурной компетентностью) [10].

Поликультурная педагогика – это идея, движение за образовательную реформу и процесс, главной целью которого является изменение структуры образовательных учреждений таким образом, чтобы дети мужского и женского пола, являющиеся членами различных этнических, языковых, культурных и религиозных групп, имели равные возможности для достижения образовательных результатов в детском саду. Необходимо концептуализировать детский сад как социальную систему, чтобы успешно реализовать поликультурное образование.

Поликультурное образование – это многоуровневый педагогический процесс, направленный на формирование толерантности, межкультурного взаимопонимания и уважения к культурным различиям [11; 12].

Поликультурное образование – это подход к образованию, который признает и ценит разнообразие культур, языков, традиций и опыта людей. Он направлен на развитие у детей навыков и способностей, необходимых для успешного взаимодействия и сотрудничества в многонациональном и поликультурном обществе. В основе концепции поликультурного образования лежит идея уважения культурных, языковых, религиозных и этнических различий и признания их ценности для общества. Такое образование направлено на создание условий, в которых дети могут учиться, развиваться и взаимодействовать в гармонии с представителями других культурных традиций

Культура каждого народа в то время не признавалась самостоятельной. Наиболее многочисленные народы имели собственную культуру. Поликультурное образование этого периода было ориентировано на формирование у дошкольников представлений о культуре собственного народа, выявление ее отличий от других культур, развитие представлений о культурном разнообразии и позитивное восприятие различий культур и культурных ценностей.

Сегодня поликультурное образование продолжает развиваться и адаптироваться к современным вызовам. Оно включает в себя использование новых методик и технологий обучения, таких как мультимедийные ресурсы и онлайн-курсы, чтобы сделать образование более доступным и интерактивным для студентов. Кроме того, мультикультурное образование сегодня активно адаптируется к культурным и социальным особенностям каждой страны, принимая во внимание местные реалии и потребности обучающихся.

Подводя итоги всему вышесказанному, отметим, что для дальнейшего развития поликультурных основ среди детей дошкольного возраста в Чечне необходимо предоставить возможность преобразовывать дошкольное образование с учетом научных взглядов региональных исследователей и современных реалий жизненного пространства.

В настоящее время многие технологии поликультурной педагогики в детских садах Чечни развиваются в контексте проводимых мониторингов эффективности реализации поликультурной модели.

Данное исследование может представлять интерес для сотрудников, разрабатывающих государственные программы по развитию поликультурного образования, преподавателей, педагогов-исследователей, методистов, аспирантов и студентов, изучающих региональную специфику развития поликультурного пространства.

Библиографический список

1. Безродных Т.В. Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника. *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021; Т. 16, № 2: 70–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-70-81
2. Манюкова Е.В., Попова С.И. Особенности социального конструирования гражданской идентичности учащихся в условиях поликультурного воспитания. *Science for Education Today*. 2020; Т. 10, № 2: 187–200.
3. Жукова О.Г. Сотрудничество «учитель – ребенок» как принцип диалога культур в непрерывном художественном образовании. *Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы:* материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием). Санкт-Петербург, 2023: 176–180.
4. Масаева З.В. Современное состояние реализации поликультурной педагогики в дошкольных учреждениях Чеченской республики. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 6.
5. Арсалиев Ш.М.Х. Особенности воспитательного процесса и потенциал этнопедагогики в решении воспитательных задач. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2021; № 3: 20–28.
6. Арсалиев Ш.М.Х. Региональная специфика современных функций педагогического образования. *Педагогическое образование и наука*. 2020; № 6: 13–16.
7. Безродных Т.В. Поликультурное образовательное пространство современной дошкольной образовательной организации. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2022; Т. 17, № 2: 113–121.
8. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Жук О.Л. Подготовка учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 2: 27–50.
9. Кандыкова А.Д. Проблемно-деловая игра для педагогов «Поликультурное образование в детском саду». *Дошкольная педагогика*. 2014; № 1 (96): 51–53.
10. Борщева О.В. Поликультурное образование в России: проблемы, цели и задачи. *Вопросы педагогики*. 2020; № 9-2: 16–21.
11. Пегов В.А. «Золотая пора дошкольного детства»: исторический контекст, ключевые условия и характеристики, атака на детство в XXI веке. *Современное дошкольное образование*. 2024; № 3: 4–14.
12. Полтинова А.С. Поликультурное образование в детском саду. *Развитие человека в современном мире*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016: 325–327.

References

1. Bezrodnyh T.V. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v sociokul'turnom prostranstve doshkol'nika. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 16, № 2: 70-81. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-70-81
2. Manyukova E.V., Popova S.I. Osobennosti social'nogo konstruirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchaschihsya v usloviyah polikul'turnogo vospitaniya. *Science for Education Today*. 2020; T. 10, № 2: 187-200.
3. Zhukova O.G. Sotrudnichestvo «uchitel' – rebenok» kak princip dialoga kul'tur v nepreryvnom hudozhestvennom obrazovanii. *Nepreryvnoe obrazovanie: problemy, resheniya, perspektivy:* materialy II Vserossijskoj nauchnoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Sankt-Peterburg, 2023: 176-180.
4. Masaeva Z.V. Sovremennoe sostoyanie realizacii polikul'turnoj pedagogiki v doshkol'nyh uchrezhdeniyah Chechenskoj respubliki. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 6.
5. Arsaliev Sh.M.H. Osobennosti vospitatel'nogo processa i potencial `etnopedagogiki v reshenii vospitatel'nyh zadach. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2021; № 3: 20-28.
6. Arsaliev Sh.M.H. Regional'naya specifika sovremennyh funkcij pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2020; № 6: 13-16.
7. Bezrodnyh T.V. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo sovremennoj doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; T. 17, № 2: 113-121.
8. Astashova N.A., Bondyreva S.K., Zhuk O.L. Podgotovka uchitelya k realizacii idej polikul'turnogo obrazovaniya v dialogovom obrazovatel'nom prostranstve. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 2: 27-50.
9. Kandykova A.D. Problemno-delovaya igra dlya pedagogov "Polikul'turnoe obrazovanie v detskom sadu". *Doshkol'naya pedagogika*. 2014; № 1 (96): 51-53.

10. Borscheva O.V. Polikul'turnoe obrazovanie v Rossii: problemy, celi i zadachi. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 9-2: 16-21.
11. Pegov V.A. «Zolotaya pora doshkol'nogo detstva»: istoricheskij kontekst, klyuchevye usloviya i harakteristiki, ataka na detstvo v XXI veke. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2024; № 3: 4-14.
12. Poltinova A.S. Polikul'turnoe obrazovanie v detskom sadu. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2016: 325-327.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-332-338

Kvitkovskaya A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Modern Pedagogy, Continuous Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: KvitkovskajaAA@rgsu.net*
Shirokova E.V.*, postgraduate, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education n.a. K.D. Ushinsky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: t89169910887@gmail.com*
Mosienko L.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Modern Pedagogy, Continuous Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: MosienkoLV@rgsu.net*
Pavlycheva E.D.*, Cand. of Sciences (Sociology), Professor, Department of English Philology, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: prof_oavlycheva@mail.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SPACE OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article considers a problem of training future teachers for educational activities. The authors set the goal to clarify the conceptual construct of "educational potential of the space of pedagogical education" from the point of view of its theoretical and practical significance for ensuring the preparation of future teachers for educational activities at the current and advanced level. The authors conducted a conceptual analysis of keywords (educational space, educational environment, potential) in order to justify the choice of the subject of the study; identified the sources of the educational potential of the space of pedagogical education (teacher; practice; extracurricular activity; learning communities; project and innovative activity; pedagogical goal-setting in the design of educational experience and self-education of students); tested and presented tools for independent assessment of the educational potential of the space of pedagogical education.

Key words: **pedagogical education, educational space, sources, educational potential, assessment**

А.А. Квитковская*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: KvitkovskajaAA@rgsu.net*
Е.В. Широкова*, аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, E-mail: t89169910887@gmail.com*
Л.В. Мосиенко*, д-р пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: MosienkoLV@rgsu.net*
Е.Д. Павлычева*, канд. социол. наук, проф., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: prof_oavlycheva@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. Авторы поставили цель уточнить понятийный конструкт «воспитательный потенциал пространства педагогического образования» с точки зрения его теоретической и практической значимости для обеспечения подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности на современном и опережающем уровне. Авторы провели понятийный анализ ключевых слов (образовательное пространство, образовательная среда, потенциал) с целью обоснования выбора предмета исследования; выявили источники воспитательного потенциала пространства педагогического образования (преподаватель; практика; внеучебная активность; обучающиеся сообщества; проектная и инновационная деятельность; педагогическое целеполагание в проектировании образовательного опыта и самовоспитания студентов); апробировали и представили инструменты независимой оценки воспитательного потенциала пространства педагогического образования.

Ключевые слова: **педагогическое образование, образовательное пространство, источники, воспитательный потенциал, оценка**

Изменения, происходящие в мире (международная напряженность, нестабильность, вызовы современного общества), ведут к потере нравственных ориентиров, снижению ответственности и потреблению разрушающего духовные скрепы контента новым поколением молодежи. Вопросы воспитания молодежи находятся в фокусе пристального внимания российского государства, общества и преподавательского содружества. Особого внимания требует воспитание будущих педагогов, от кого зависит будущее как в глобальном, так и в личностном измерении.

Образование в современном цифровом мире приобретает революционные возможности и претерпевает радикальные изменения. Воспитательный процесс, опирающийся на традиционные устои, представляется более консервативным, но именно здесь, в поле борьбы за человека, происходят сейчас глобальные ценностные разломы, определяющие необходимость подготовки педагога к организации системно-деятельностного процесса по присвоению национальных ценностей обучающимися.

Информационные войны, искусственный интеллект и автоматизация производства повышают роль человека, его зрелости и ответственности в принятии решений [1]. В зоне риска находится молодое поколение, которое в силу многообразия социализирующих факторов, в том числе часто программируемых в конъюнктурном направлении средствами массовой информации и социальными сетями, теряет и нравственные ориентиры. Желание жить здесь и сейчас в удобном мире, с приложением минимальных усилий сдвигает видение социальной жизни в сторону потребительской индивидуалистической модели, в отличие от традиционно принятой и исторически оправданной в России – коллективной модели.

В современном обществе растет понимание неразделимости данных моделей: в состоянии устойчивого развития далеко не всегда достаточно индивидуальной ответственности, а в кризисные моменты без коллективного сопряжения усилий ситуация вообще не может разрешиться. Собственно, эта позиция и отражена в современной образовательной политике России и в признании ведущей роли воспитания на основе традиционных ценностей.

Создание «целостной образовательной среды» для социальных проб, самореализации и самоорганизации обучающихся [2, с. 22], формирование национальных ценностей России [2, п. 130.2.3.1] определяются требованиями ФГОС общего образования в рамках Федеральной рабочей программы воспитания. Для создания таких возможностей для обучающихся учитель должен обладать устойчивой ценностно-смысловой позицией и проектными компетенциями (проблематизацией, целеполаганием, модерацией командной работы, навыками саморефлексии и поддержки рефлексии в команде). Следовательно, ему самому как минимум необходимо пройти тот путь, по которому предстоит вести своих учеников, а как максимум – быть открытым и способным к управлению собственным профессиональным ростом и воспитанием. Среда для такого профессионального роста педагога формируется в насыщенном, ценностно-ориентированном пространстве педагогического образования.

Цель статьи – определить понятийный конструкт «воспитательный потенциал пространства педагогического образования» с точки зрения его теоретической и практической значимости для обеспечения подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности на современном и опережающем уровне, решая следующие задачи:

1. Уточнить понятийный конструкт «воспитательный потенциал пространства педагогического образования» в его связи с понятиями «образовательное пространство», «образовательная среда».

2. Выявить источники воспитательного потенциала пространства педагогического образования.

3. Апробировать инструменты независимой оценки воспитательного потенциала пространства педагогического образования.

Научная новизна заключается в обогащении терминологического аппарата педагогической науки за счет уточнения понятийного конструкта «воспитательный потенциал пространства педагогического образования» в его связи с понятиями «образовательное пространство», «образовательная среда», а также в выявлении источников воспитательного потенциала пространства педагогического образования.

Теоретическая значимость заключается в уточнении конструкта с точки зрения расширения и конкретизации области его применения – профессиональной подготовки будущего педагога, подчеркивая его субъектно-ориентированный ха-

рактер, что вносит вклад в развитие научных представлений об образовательном пространстве.

Практическая значимость состоит в выявлении и обосновании воспитательного потенциала пространства педагогического образования, что

– позволяет осуществлять планирование воспитательной деятельности в вузе, акцентируя внимание на потребностях современной школы и самих студентов; проектировать воспитательную работу в вузе в практическом направлении подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности в школе;

– открывает перспективы применения результатов независимой оценки воспитательного потенциала пространства педагогического образования (анализ рейтингов вузов, семантический анализ отзывов студентов педагогических вузов России) для повышения качества подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе.

Обоснование научных методов: теоретический анализ литературы, позволивший определить актуальность исследования и выявить источники воспитательного потенциала пространства педагогического образования; понятийный анализ ключевых слов (образовательное пространство, образовательная среда, потенциал) с целью обоснования выбора предмета исследования; независимая оценка воспитательного потенциала пространства педагогического образования; семантический анализ отзывов студентов педагогических вузов России.

В данном исследовании мы опираемся на концепцию готовности будущего учителя к воспитанию в школе, разработанную Д.В. Григорьевым. Воспитание должно основываться на принципе гармонизации отношения подрастающего человека к себе, своим близким и школе. Желание посещать школу определяется состоянием образовательной среды, благоприятностью условий, создаваемых педагогическим коллективом и наличием перспектив развития [3]. Проблемой в реализации таких условий зачастую является отсутствие преемственности в воспитательном процессе школ и ограниченность личного опыта у самих педагогов в реализации успешных воспитательных действий. Сложнейший вопрос о тончайшем взаимодействии с личностью ребенка может решаться через коллектив и общественно значимое дело [3]. Однако технология развития коллектива не является полностью освоенной в массовой школе. Другой путь, еще менее реализованный на практике, – через духовно-ориентированный характер действий педагогов [4].

Открывается широкий спектр направлений в профессиональной подготовке педагога, до сих пор не получивший полноценной теоретической проработки, – от задач управления коллективом и проектирования образовательной среды до ценностно-смыслового самоопределения и духовно-ориентированного самовоспитания. Профессионально-образовательное пространство (Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина) призвано быть площадкой для профессионального становления педагога, подготовленного к диалогу с современным школьником и проектированию благоприятной образовательной среды (рис. 1).

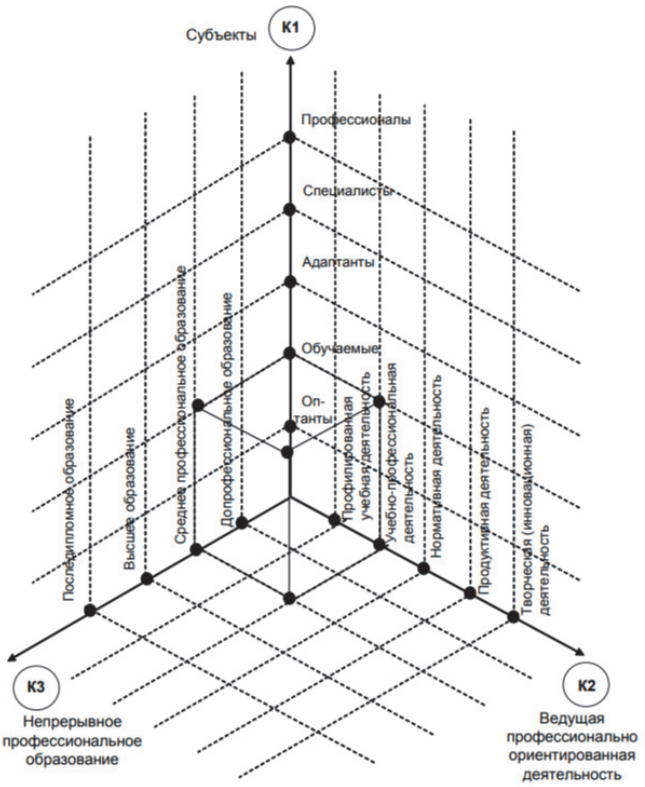


Рис. 1. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства (Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина [5])

В рамках данного исследования наибольшую значимость имеет уточнение характерных особенностей такого пространства для становления субъектности будущего педагога, воспитания воспитателя.

В «споре» понятийных концептов «пространство» и «среда» более признанным является концепт «образовательная среда» (например, в паспорте специальности 5.8.7. [6]). В то же время, анализируя многочисленные исследования научных школ профессионального образования Э.Ф. Зеера; воспитательных систем и пространства со-бытия Л.И. Новиковой (И.Д. Демакова, Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова); средового подхода в воспитании Ю.С. Мануйлова; аксиосферы университета (А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко); университета как центра культуропорождающего образования (М.А. Гусаковский); как пространства воспитания (Н.М. Борытко) и авторские разработки [7], можно резюмировать следующее:

1. Образовательная среда в педагогических исследованиях соотносится с образовательными организациями (школа, колледж, вуз) (далее – ОО), но среда (как «окружение», то, что вокруг), приводящая в движение субъекта образовательного процесса, не равносильна среде ОО. Внешние условия включения/адаптации обучающегося в образовательную среду ОО достаточно широко проанализированы и практикуются с точки зрения проектирования и управления, но при этом изменения внутренней позиции обучающегося и персонализация образовательной среды изучены в меньшей степени.

2. Образовательная среда ОО – это система, искусственно создаваемая для удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса и характеризуемая материально-технической, профессионально-педагогической, кадровой и методической оснащенностью [8].

3. С другой стороны, образовательная среда высшего учебного заведения или современных образовательных комплексов часто распадается на несколько связанных, но неоднородных систем, разделенных по географическим, материально-техническим и профильно-отраслевым признакам, тем самым усложняя понятийный контекст, внося в него пространственное распределение и локальность характеристик. В этом случае возникает необходимость применения понятия «образовательное пространство» как распределенной системы образовательных сред ОО.

4. Потенциал, как междисциплинарное понятие, отражает значения «ресурс» (накопление), «резерв» (применение) и «возможности» (развитие) [9].

5. Привнесение контекста физического понятия «потенциал» позволяет применять аналогию с физическими моделями в рассмотрении логики развития образовательных процессов, в том числе учитывать пространственные эффекты влияния: распределение в пространстве и взаимоусиление или ослабление влияния разных источников с учетом их направленности.

6. В связи с указанным распределением образовательных сред вуза в пространстве (п. 3) и контекстными смыслами понятия «потенциал» (п. 5) в данной статье будем использовать понятия «образовательное пространство вуза» и «воспитательный потенциал пространства педагогического образования».

В контексте данного исследования образовательное пространство вуза – это совокупность (возможно, структура и система, но чаще хаотичная) распределенных образовательных сред вуза, реализующих цель подготовки будущих профессионалов. Воспитательный потенциал пространства педагогического образования – это потенциал образовательного пространства вуза, позволяющий будущему педагогу, в соответствии с его субъектной позицией, подготовиться к воспитательной деятельности в школе на основе национальных ценностей и ценностей образовательной организации. Этот понятийный конструкт связан с профессиональным ростом конкретного педагога и может включать в себя дополнительные (внешние по отношению к вузу) образовательные, культурные и общественные реалии, интегрированные за счет подчиненности единой цели педагогического образования. Если образовательное пространство вуза поддается проектированию со стороны руководства вуза, то воспитательный потенциал педагогического образования в значительной степени определяется активизирующим и интегрирующим характером образовательного процесса, основанного на ценностно-смысловом отношении студента к профессии.

Таким образом, рамки нашего исследования определяются ответом на вопрос: каковы источники воспитательного потенциала педагогического образования для самовоспитания и профессионального становления педагога, как они создаются? Каковы инструменты для независимой оценки такого потенциала? Насколько перспективно данное направление научного педагогического поиска ?

Методика данного исследования построена на теоретическом анализе современных работ и авторских разработок по данной теме, а также семантическом анализе отзывов студентов педагогических вузов России.

Для теоретического анализа выбраны как ставшие классическими, так и последние исследования по воспитательному потенциалу образовательной организации с целью выявления его основных характеристик и источников, а также обоснования влияния на профессиональное и личностное становление педагога.

В то же время в качестве инструмента анализа уровня реализации воспитательного потенциала пространства педагогического образования будущими педагогами будут рассмотрены рейтинг педагогических вузов RAEX и семантический анализ отзывов студентов (tabiturient.ru [10]).

Классическим примером среды профессионального становления педагога может быть признана школа, где будущий учитель учился или где проходил

практику/стажировку. Педагогически общепризнано, что среда небольшой школы с устоявшимся педагогическим коллективом и руководителем уровня В.А. Караковского, Я. Корчака, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина обладает высоким воспитательным потенциалом, проявление которого выражается в:

– ценностно-ориентированном педагогическом целеполагании в специфическом укладе школы [14; 15];

– внимании к ученику и его состоянию [3];

– со-бытийной насыщенности (со-бытие как ситуация самоопределения обучающихся) [3];

– сотрудничестве на уровнях руководитель – подчиненный, ученик – учитель, учитель – учитель, ученик – ученик [3; 14; 15];

– наличии явно обозначенных и реализуемых в образовательной среде перспектив развития [3].

Опыт самоопределения школьника, будущего педагога или исследователя в такой образовательной среде становится движущей силой его профессионального самоопределения и становления. Однако в значительном большинстве случаев (на основе опросов первокурсников педагогического вуза) будущие учителя не обладают подобным опытом. И именно образовательное пространство педагогического вуза должно быть способно обеспечить полноценную внутреннюю (субъектную) и внешнюю (профессиональную) мотивацию к подготовке будущего учителя, погружая его в локальные среды, обладающие высоким воспитательным потенциалом в контексте, указанном выше.

Каковы источники такого потенциала с точки зрения теоретического рассмотрения?

Воспитательный потенциал пространства педагогического образования формируется на основе субъектно-деятельностного подхода, позволяющему субъекту в процессе проектирования самостоятельно определять свою образовательную траекторию и собственную позицию в широком спектре возможностей образовательного пространства вуза, а также рефлексировать опыт на основе присущей такому пространству событийности [16].

В работах Н.А. Барановой, Г.С. Голошумовой Г.В. Остяковой, И.В. Ковязиной [17] воспитательный потенциал вуза определяется возможностями для формирования (разворачивания) активной субъектной позиции будущего педагога. Источниками, по мнению И.Ф. Исаева, Е.И. Ерошенковой, Е.Н. Кролевецкой [18], Ж.В. Тома, А.А Пашина [19], являются личностные качества преподавателей, их заинтересованность и центрированность на поддержке студентов, а также и серьезная работа по взаимодействию с педагогическими коллективами школ для роста профессионального самосознания будущего учителя.

В советское время важными источниками высокого воспитательного потенциала пространства педагогического образования были признаны внедрение театральной педагогики в преподавание педагогических дисциплин (Полтавский педагогический институт им. В.Г. Короленко времен ректорства И.А. Зязюна); развитие факультетов общественных профессий, расширяющих инструментальные возможности будущего педагога, а также вузовская клубная деятельность [20].

В целом активная внеучебная деятельность студентов и сегодня является источником высокого воспитательного потенциала пространства педагогического образования. Ряд исследователей [21–26] отмечают высокий воспитательный потенциал учебных предметов, практики, традиций (от национальных и региональных до вузовских), адаптационных программ для первокурсников, социокультурных, в том числе, волонтерских, культурно-просветительских и спортивно-оздоровительных практик. Анализ многолетней практики по организации такой работы в Государственном университете просвещения позволяет уточнить, что основанием для определения источников воспитательного потенциала пространства педагогического образования будущих учителей является сотрудничество студентов, преподавателей и работодателей в рамках разнообразных обучающихся сообществ.

Обучающиеся сообщества в образовательном пространстве вуза способны аккумулировать и углублять рассеивающиеся иначе ценности и смыслы, формировать опыт сотрудничества, организации и развития собственного дела, профессионального самоопределения и самовоспитания. В то же время не любое формальное или неформальное объединение может стать таким сообществом. Наиболее ресурсным может быть признано сообщество, которое опирается на принципы взаимообучения и права на поиск и ошибку [27], в котором формируется творческая среда (В.А. Ясвин [15]).

При активном участии в таком сообществе студент получает бесценный опыт диалога и сотрудничества, рефлексирует свою позицию, ценностно самоопределяется, формирует коммуникативные и организационные навыки.

Для оценки потенциала объединений в подготовке к воспитательной деятельности был проведен опрос экспертов (исследователей, преподавателей, учителей) и студентов. Итоги опроса приведены на рис. 2.

Результаты опроса показывают, что мнения экспертов и студентов совпадают в оценке потенциала волонтерских сообществ и событийных команд организаторов; эксперты более высоко оценивают потенциал педагогического отряда и научной деятельности; студенты – творческих коллективов и непедагогических студенческих отрядов. Различие в оценке объяснимо с точки зрения возможности расширения жизненного горизонта студента и большей свободы самоопределения.

Обучающиеся сообщества в образовательном пространстве вуза часто становятся источниками развития воспитательного потенциала пространства педагогического образования за счет проектной и инновационной деятельности.

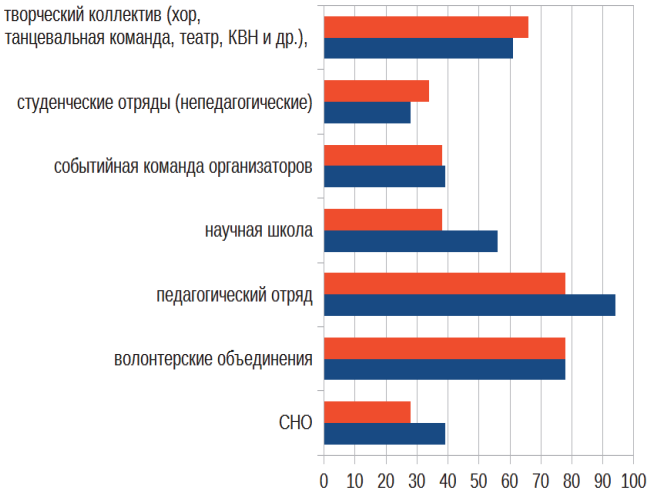


Рис. 2. Обучающиеся сообщества как источники воспитательного потенциала образовательного пространства вуза (в процентах от числа экспертов и студентов соответственно)

Именно проектная деятельность преподавателей, студентов и выпускников создает положительную обратную связь в образовательном пространстве вуза, стимулируя становление субъектной позиции будущего учителя по отношению к своему образованию, самостоятельному проектированию своего образования и самовоспитания, а также расширяя возможности для самореализации всех субъектов образовательного пространства в виде зарождения и появления новых творческих локальных сред, что усиливает воспитательный потенциал пространства педагогического образования.

Растущий воспитательный потенциал пространства педагогического образования создает разнообразные маршруты развития и ситуации культуропорождения, благодаря чему студенты проходят через ситуации выбора и присвоения ценностей, обретают опыт реализации собственных идей, становясь творцами своей жизни, способными отстаивать общественно значимые идеалы, ставшие для них своими. В то же время высокий воспитательный потенциал образовательного пространства вуза формирует возможности, но не определяют 100%-ный образ выпускника.

Анализируя существующие рейтинги вузов (в том числе педагогических) [11; 12; 13], приходим к выводу, что педагогические вузы оцениваются наравне с классическими университетами, и оценка эта не в пользу первых. Но главное то, что в методологии не учитывается значимость общего образования в его значении для развития общества, необходимость ценностного самоопределения и формирования устойчивой субъектной позиции педагога, а также навыков проектирования и управления образовательной средой.

Критериями, отражающими становление субъектности будущего учителя в подобных рейтинговых системах, следует признать только отзывы студентов, активность (в том числе медиа) сайтов и социальных сетей университетов. Это поле еще требует своего исследователя, но в первоначальном виде может быть проанализировано уже сейчас. В основу анализа мы положим семантический анализ на основе Miratext отзывов студентов педагогических вузов, находящихся в топ-10 по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Семантический анализ в последнее время становится инструментом социологических, психологических и педагогических исследований и разработок на основе искусственного интеллекта. В нашем исследовании авторы хотят получить ответ на вопрос о том, как на основе уже существующих отзывов студентов (на сайте https://tabiturient.ru/гмыating/ [10]) можно сделать вывод об источниках и уровне воспитательного потенциала пространства педагогического образования. Как реальные студенты могут реализовать воспитательный потенциал образовательного пространства вуза реальные студенты? Что для них важно? Для ответа на эти вопросы мы обратились к рейтингу вузов на основе отзывов студентов (на сайте https://tabiturient.ru/rating/ [10]).

Первое, на что стоит обратить внимание, – это наиболее значимые для студентов показатели (рис. 3). Предложенные показатели уравнивают материально-бытовые вопросы студенческой жизни с собственно образовательными. Для студентов качество образования и внеучебная активность, которые, по предыдущему теоретическому анализу, определяют воспитательный потенциал пространства педагогического образования, составляют лишь два показателя из восьми. Комфортность и клиентоориентированность в организации образования как требование современного студента выдвигают на первый план именно субъ-



Рис. 3. Значимые для студентов показатели для оценки вуза

ектно-субъектное взаимодействие, которое предполагается теоретически, но реализуется практически не в полной мере.

Бытийственное отношение студента к вузу, наиболее адекватно выраженное словосочетанием «студенческая жизнь», существенно отличается от восприятия образовательного процесса преподавателем, что становится основой конфликта интересов и отрицательных отзывов о вузе. Для семантического анализа мы выбрали лидеров педагогического образования – МПГУ и РГПУ им. А.И.Герцена – с наибольшим количеством отзывов (3 635 и 3 461 соответственно) по сравнению с другими педагогическими вузами на данном сайте.

Предварительный анализ на основе всего корпуса отзывов в виде облака слов (рис. 4) не выявил различий, кроме активного выделения в обоих случаях слов «быть» и «мочь», что, несмотря на разный уровень осознанности на момент поступления, говорит о серьезности, значимости для молодых людей времени обучения в вузе, связанного с личностным вызовом и получаемым опытом.



Рис. 4. Облако слов отзывов студентов МПГУ и РПГУ

Для того чтобы увидеть специфику отношения к вузу или семантику различий на уровне положительных и отрицательных отзывов, авторы обратились к семантическому анализу, в процессе которого констатировали значительное преобладание отрицательных отзывов, что объяснимо с точки зрения энергии возмущения, заставляющей оставлять отзыв, в отличие от лояльного отношения, которое часто менее эмоционально. Мы провели семантический анализ общей выборки по вузу и сравнили его с анализом пяти отрицательных и пяти положительных отзывов. Результаты представлены в табл. 1 и 2.

Предложенное сравнение словоупотребления показательно, хотя статистически требует дальнейшего исследования и уточнения. Проблематика взаимодействия в положительных и отрицательных отзывах центрируется на преподавателе и его отношении к студенту.

Интересна динамика модального глагола «мочь»: в отрицательных отзывах он встречается чаще, а в положительных – реже, что свидетельствует о большей проявленности личностной позиции в ситуации критики.

Применение слова «давать» отсылает к общераспространенному «давать знания», что говорит о сохранении стереотипного отношения к вузовскому образованию, не соответствующего современным тенденциям проективности и самоопределения в нем. В то же время в первую десятку слов вошли «практика», «человек», «время», в которых в первом приближении можно усмотреть отражение ценностного отношения к образовательной действительности.

Даже такое ориентировочное семантическое исследование отзывов студентов педагогических вузов показывает пространство педагогического образования не с точки зрения его педагогического целеполагания, а с позиции студента, еще не ощутившего себя полноценным субъектом, формирующим это пространство. Это не значит, что таких студентов нет; просто такие студенты редко пишут отзывы и их действительно немного. Но удается ли в современном российском педагогическом образовании тех студентов, кто пришел по призванию, перенаправить с пути лояльного получателя профессиональных знаний в

Таблица 1

Семантический анализ отзывов студентов МПГУ

	Общая выборка		Отрицательные отзывы		Положительные отзывы	
№	слово	кол-во в тексте	слово	кол-во в тексте	слово	кол-во в тексте
1.	быть	228	быть	54	быть	57
2.	вуз	129	студент	32	вуз	34
3.	студент	106	преподаватель + препод	24	преподаватель + препод	29
4.	преподаватель + препод	105	мочь	22	курс	22
5.	мочь	100	пара	21	обучение	15
6.	пара	72	английский	18	учиться	15
7.	институт	66	язык	17	мочь	14
8.	язык	54	уже	16	сказать	13
9.	год	54	человек	15	студент	12
10.	курс	51	практика	14	давать	12

Таблица 2

Семантический анализ отзывов студентов РГПУ им. А.И. Герцена

	Общая выборка		Отрицательные отзывы		Положительные отзывы	
№	слово	кол-во в тексте	слово	кол-во в тексте	слово	кол-во в тексте
1.	быть	283	быть	35	быть	30
2.	вуз + институт	175	преподаватель + препод	17	преподаватель + препод	18
3.	мочь	96	давать	12	вуз + институт	15
4.	студент	89	вуз + факультет	19	студент	14
5.	преподаватель + препод	76	экзамен	11	работа	12
6.	психология	70	программа	11	можно	10
7.	год	64	время	10	практика	9
8.	язык	59	человек	9	давать	7
9.	герцен	57	математика	9	занятие	7
10.	человек	55	понимать	8	интересный	6

Таблица 3

Источники воспитательного потенциала пространства педагогического образования по влиянию на профессиональное становление педагога

№	Источник	Влияние на профессиональное становление педагога	Влияние на воспитательный потенциал пространства педагогического образования
1.	Преподаватель (уровень квалификации, способ взаимодействия, состояние (выгорание), статус в вузе)	Мотивация/антимотивация, ценностное и профессиональное самоопределение, способность к диалогу и сотрудничеству	Определяющий источник, активирующий или дезактивирующий воспитательный потенциал. Лицо вуза
2.	Практика (уровень взаимодействия/сотрудничества с работодателем, заинтересованность)	Позитивный/негативный опыт Ценностное и профессиональное самоопределение	Источник результативности педагогического образования
3.	Внеучебная активность	Расширение/углубление субъектного поля. Профессиональная инструментализация. Коммуникативные и организационные навыки	В успешном варианте формирует «студенческое лицо вуза»
4.	Обучающиеся сообщества	Ценностное самоопределение. Опыт диалога, выбора, сотрудничества, рефлексии, поиска и возможности ошибки	Источник развития пространства, эффект положительной обратной связи. «Ценностное лицо вуза»
5.	Проектная, инновационная деятельность	Преобразование субъектной позиции (принятие ответственности за себя, за свое образование, за вуз в целом)	Источник развития пространства, эффект положительной обратной связи
6.	Педагогическое (в том числе ценностное) целеполагание в проектировании образовательного опыта и самовоспитания студентов	Учитывает и усиливает влияние всех источников воспитательного потенциала	Источник проектируемости воспитательного потенциала пространства педагогического образования

активного творца образовательной среды вуза, а потом класса и школы? Или они могут не прийти в школу?

Эти вопросы должны находить явные ответы не только на административном уровне. Семантический анализ студенческих отзывов и социальных сетей – один из таких инструментов. И пожалуй, самое главное, что следует из проведенного семантического анализа – значение преподавателя (его квалификация, состояние, степень выгорания) как источника воспитательного потенциала пространства педагогического образования в позитивном и негативном модусе. Во многом именно преподаватель и способ его взаимодействия со студентами определяют воспитательный потенциал пространства педагогического образования для значительного большинства.

Не менее важным критерием оценки воспитательного потенциала пространства педагогического образования является образ вуза глазами студенчества, формирующийся в социальных сетях и на сайте университета. Семантический анализ контента в этом случае дает представление о жизни студенчества, его самостоятельности и профессиональной ориентированности.

В современной России существуют, помимо упомянутых Московского государственного педагогического и Герценовского университетов, педагогические вузы, не вошедшие в рейтинги вузов, образ которых в той или иной степени формируют сами студенты, например, Вогоградский государственный социально-педагогический университет, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет, Государственный университет просвещения, Московский городской педагогический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Каждый педагогический вуз имеет свои уникальные возможности и практики в подготовке будущего педагога.

На основе предшествующего анализа было выделено несколько источников воспитательного потенциала пространства педагогического образования (табл. 3).

В то же время воспитательный потенциал – это лишь возможность. Будущий учитель в этом случае:

– может быть заинтересован и воспользуется предоставляемыми возможностями,
– может пройти как заинтересованный наблюдатель,
– может вообще не быть затронутым происходящим.

Визуально это можно представить так, как на рис. 4.



Рис. 4. Воспитательный потенциал пространства педагогического образования в плосткостной проекции

С другой стороны, внедрение единого подхода к осуществлению педагогического образования в стране, включающего необходимый модуль воспитательной деятельности в образовательную программу подготовки учителя, может не

дать запланированного эффекта, если такая подготовка происходит в образовательном пространстве вуза с недостаточно развитым воспитательным потенциалом педагогического образования, включая преподавательский состав. Из чего следует необходимость углубления научного поиска по данной проблематике.

Подводя итог, следует отметить, что воспитательный потенциал пространства педагогического образования заключается в предоставлении будущему педагогу (в соответствии с его субъектной позицией) возможностей для подготовки к воспитательной деятельности в школе на основе национальных ценностей и ценностей образовательной организации. Он определяется активизирующим и интегрирующим характером образовательного процесса, основанного на ценностях и смыслах студента. Обоснование воспитательного потенциала пространства педагогического образования дает возможность пересмотреть планирование воспитательной деятельности в вузе, сделав акцент на потребностях современной школы и самих студентов, на вовлечении студентов в активную внеучебную деятельность и на изменении роли преподавателя в этом процессе.

Источниками воспитательного потенциала пространства педагогического образования, формирующими целостную воспитательную систему и повышающими качество профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе, являются преподаватель, практика, внеучебная активность, обучающиеся сообщества, проектная, инновационная деятельность, педагогическое целеполагание в проектировании образовательного опыта и самовоспитания студентов.

Апробированные инструменты независимой оценки воспитательного потенциала пространства педагогического образования (анализ рейтинга педагогических вузов, семантическое исследование отзывов студентов педагогических вузов, социальных сетей и сайтов вузов) позволили составить представление о пространстве педагогического образования с точки зрения студентов – субъектов, участвующих в его формировании в вузе, школе и классе. Семантическое исследование отзывов студентов педагогических вузов позволяет составить представление о роли преподавателя в этом процессе и способах его взаимодействия со студентами.

Подводя итог проведенному исследованию, особенно в части анализа отзывов студентов, можно подтвердить актуальность научного поиска в реализации программ усиления воспитательного потенциала пространства педагогического образования для решения задачи обеспечения общего образования подготовленными педагогами.

В целом воспитательный потенциал пространства педагогического образования определяется следующими факторами:

– профессиональная ориентированность пространства педагогического образования, источником которой является профессионализм преподавателей, а также их личностная вовлеченность и настроенность на диалог и сотрудничество в образовательном процессе;

– ценностно-смысловая сонаправленность пространства педагогического образования с государственными задачами воспитания, национальными ценностями, то есть необходимы источники ценностного самоопределения и целеполагания;

– инфраструктурная насыщенность среды, предполагающая наличие разнообразных источников для расширения образовательного опыта студента (профессионального, коммуникативного, организационного, творческого, проектного).

Для реализации этого потенциала требуется системная работа руководства вуза по проектированию и управлению образовательным опытом педагога с использованием внутренней и внешней экспертизы. Одним из значимых инструментов для такой экспертизы может стать анализ неформальных отзывов студентов и развитие сетевых ресурсов для их размещения.

Развитие инструментов семантического анализа также представляется перспективным в деле создания независимой оценки качества образования.

Авторы представляемого исследования отдают себе отчет в полемичности отдельных положений и выводов и его экспериментальном характере. Но, с одной стороны, оно основано на многолетнем опыте в педагогическом образовании, а с другой – открывает перспективы изучения реальной обратной связи для проектирования и управления воспитательным потенциалом пространства педагогического образования, развития инструментов его оценки.

Применение физических представлений о потенциале формирует возможности для более глубокого исследования влияния неоднородности распределения источников и ценностной разнонаправленности разных локальных образовательных сред на профессиональное становление педагога.

Библиографический список

1. *Лекция Андрея Комиссарова на лаборатории антихрупкости. Наше Пространство весна 2023 (видео 1).* Available at: https://yandex.ru/video/preview/787811763987532194
2. *Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf
3. Григорьев Д.В. *Развитие культуры воспитания в образовании*. Москва: Перо, 2022.
4. Киприан (Ященко, игумен). *Православное воспитание: Лекции, интервью, воспоминания.* Москва: Издательский дом «Покров ПРО», 2023.
5. Зеер Э.Ф. *Проективная дидактика*. Екатеринбург, 2017; Гл. 1: 7–14.
6. *Паспорт научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»*. Available at: https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loadertype=17&name=92259542002&f= 16545.
7. Лодде О.А., Ситникова С.Ю. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления. *Современные проблемы науки и образования.* 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354 .
8. Широкова Е.В. Система внеучебной проектной деятельности в вузе как ресурс формирования готовности к воспитательной работе студентов-педагогов. *Педагогическое образование и наука.* 2020; № 4: 42–46.
9. Реанович Е.А. Смысловые значение понятия «Потенциал». *Международный научно-исследовательский журнал.* 2012; № 2 (7):14–15.
10. *Рейтинг вузов по отзывам студентов*. Available at: https://tabiturient.ru/rating/
11. *Предметные рейтинги вузов: педагогическое образование (2024 год)* Available at: https://raex-rr.com/education/subject_ranking/pedagogy/2024/
12. *RAEX – Методика формирования предметных рейтингов вузов России* Available at: https://raex-rr.com/methods/620/
13. *Рейтинг педагогических вузов*. Available at: https://vuzyi.lancmanschool.ru/poleznyie-stati/20-luchshix-pedagogicheskix-vuzov-rossii-2024-goda/?ysclid=m02yuvrysu644106206
14. Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания. *Сибирский педагогический журнал.* 2017; № 4: 20–23.
15. Ясвин В.А. *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. Москва: Народное образование, 2019.
16. Асадуллин Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования. *Высшее образование в России.* 2019; № 10: 106–116.
17. Голошумова Г.С., Остякова Г.В., Ковязина И.В. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 71–74.
18. Исаев И.Ф. *Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы.* Москва: Издательство Юрайт, 2024.
19. Тома Ж.В., Пашин А.А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 3: 186–190.
20. Коллегов А.К. Становление факультета дополнительных педагогических профессий как общественного явления в вузах (60–80-е гг.). *Вестник ТГПУ.* 2007; № 10: 35–39.
21. *Воспитательный потенциал адаптационных программ студентов вуза (к 50-летнему юбилею «Листпеда»*). Новосибирск: Издательство НГПУ, 2023.
22. Папазян Г.С. *Социально-педагогические условия реализации воспитательного потенциала студенческого событийного волонтерства.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
23. Горшкова М.А. *Проектирование воспитательной системы вуза в современных социокультурных условиях.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Ялта, 2020.
24. Бастраков С.И. *Развитие воспитательной среды современного военного вуза в условиях перестройки военного образования*. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Омск, 2021.
25. Постнов Ю.М. *Содержание физкультурно-спортивной деятельности с юношами девиантного поведения на основе сетевого взаимодействия школы и педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2021.
26. Едышев Д.В. *Формирование профессиональной готовности будущих бакалавров педагогики в процессе культурно-просветительской деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2020.
27. Кожевникова М.Н. Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами. *Человек и образование*. 2017; № 4 (53): 25-30.

References

1. *Lekciya Andreya Komissarova na laboratorii antihrupkosti. Nashe Prostranstvo vesna 2023 (video 1).* Available at: https://yandex.ru/video/preview/787811763987532194
2. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obschego obrazovaniya* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Prikaz-№-287-ot-31.05.2021-FGOS_OOO.pdf
3. Grigor'ev D.V. *Razvitie kul'tury vospitaniya v obrazovanii*. Moskva: Pero, 2022.
4. Kiprian (Yaschenko, igumen). *Pravoslavnoe vospitanie: Lekcii, interv'yu, vospominaniya.* Moskva: Izdatel'skij dom «Pokrov PRO», 2023.
5. Zeer `E.F. *Proektivnaya didaktika*. Ekaterinburg, 2017; Gl. 1: 7-14.
6. *Pasport nauchnoj special'nosti 5.8.7. «Metodologiya i tehnologiya professional'nogo obrazovaniya»*. Available at: https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loadertype=17&name=92259542002&f= 16545.

7. Lodde O.A., Sitnikova S.Yu. Teoreticheskij analiz definicii «obrazovatel'naya sreda vuza» kak sistemnogo predstavleniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354 .
8. Shirokova E.V. Sistema vneuchebnoj proektnoj deyatel'nosti v vuze kak resurs formirovaniya gotovnosti k vospitatel'noj rabote studentov-pedagogov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2020; №: 42-46.
9. Reanovich E.A. Smyslovye znachenie ponyatiya «Potencial». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2012; № 2 (7):14-15.
10. *Rejting vuzov po otzyvam studentov*. Available at: https://tabiturient.ru/rating/
11. *Predmetnye rejtingi vuzov: pedagogicheskoe obrazovanie (2024 god)* Available at: https://raex-rr.com/education/subject_ranking/pedagogy/2024/
12. *RAEX – Metodika formirovaniya predmetnyh rejtingov vuzov Rossii* Available at: https://raex-rr.com/methods/620/
13. *Rejting pedagogicheskih vuzov.* Available at: https://vuzyi.lancmanschool.ru/poleznyie-stati/20-luchshix-pedagogicheskix-vuzov-rossii-2024-goda/?ysclid=m02yuvrysu644106206
14. Kiseleva E.V. Pedagogicheskaya `ekspertiza v teorii vospitaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2017; № 4: 20-23.
15. Yasvin V.A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: `ekspertiza, proektirovanie, upravlenie.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2019.
16. Asadullin R.M. Ob innovacionnom soderzhanii sub`ektno-orientirovannogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2019; № 10: 106-116.
17. Goloshumova G.S., Ostyakova G.V., Kovyazina I.V. Monitoring vospitatel'nogo potenciala obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 71-74.
18. Isaev I.F. *Pedagogika vysshej shkoly: kuratorstvo studencheskoj gruppy.* Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
19. Toma Zh.V., Pashin A.A. Professional'noe vospitanie studentov v usloviyah vuzovskoj sredy. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 3: 186-190.
20. Kollegov A.K. Stanovlenie fakul'teta dopolnitel'nyh pedagogicheskih professij kak obschestvennogo yavleniya v vuzah (60-80-e gg.). *Vestnik TGPU.* 2007; № 10: 35-39.
21. *Vospitatel'nyj potencial adaptacionnyh programm studentov vuza (k 50-letnemu yubileyu "Listpeda"*). Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2023.
22. Papazyan G.S. *Social'no-pedagogicheskie usloviya realizacii vospitatel'nogo potenciala studencheskogo sobytijnogo volonterstva.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
23. Gorshkova M.A. *Proektirovanie vospitatel'noj sistemy vuza v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Yalta, 2020.
24. Bastrakov S.I. *Razvitie vospitatel'noj sredy sovremennogo voennogo vuza v usloviyah perestrojki voennogo obrazovaniya*. Avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2021.
25. Postnov Yu.M. *Soderzhanie fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti s yunoshami deviantnogo povedeniya na osnove setevogo vzaimodejstviya shkoly i pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2021.
26. Edyshev D.V. *Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschih bakalavrov pedagogiki v processe kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2020.
27. Kozhevnikova M.N. Obuchayuscheesya soobschestvo uchitelej: obrazovanie pered vyzovami. *Chelovek i obrazovanie*. 2017; № 4 (53): 25-30.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-338-341

Shishkin S.V., *Colonel, Military Institute (Railway Troops and Military Communications), Military Academy of Logistics (Saint Petersburg); postgraduate, B.B. Gorodovikov Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: Serg.Shishkin24@yandex.ru*

FORMATION OF SUGGESTION OF FUTURE COMMANDERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL UNIVERSITY TRAINING. The article examines the process of formation of suggestiveness among future officers, due to the fact that there is currently a need for commanders who are able to make responsible decisions on their own. Of particular relevance are the qualities of a suggestive personality of a future officer, capable of being a conductor of change, and a willingness to work in conditions of solving various contradictory tasks. Being significant not only from the point of view of politics, but also pedagogy, the problem of training future commanders is in the focus of attention of researchers, but it is poorly understood. The article concludes that the formation of a culture of suggestive management of future commanders is realized in the process of organizing classes, trainings with special exercises "for breathing;" influencing the growth of individual results of suggestiveness; commander's personality culture; learning to control one's mind; self-management; conscious self-reflection; purposeful training of breathing skills in the process of performing special exercises. The developed scheme for organizing the educational process of suggestibility formation among future commanders can be used by teachers during training sessions at military universities, methodologists in the professional development system; for training cadets – future commanders, in the practice of higher military education; during training under the training program for future officers in military training centers of state universities. The diagnostic tools of the study can be used to monitor the process of formation of suggestibility among future commanders by teachers of academic disciplines of higher education; the developed set of performance assessment indicators can be used in the practice of training heads of educational institutions. The systematic and deliberate use of suggestive management methods in working with cadets will allow the teacher to significantly strengthen his authority and achieve positive results in the training of future commanders, both as an individual and future officers in general.

Key words: **suggestiveness, suggestive management, self-improvement, voice, speech, thinking, suggestiveness trainings, breathing exercises, self-management and team management**

С.В. Шишкин*, полковник, Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений) Военной академии материально-технического обеспечения, г. Санкт-Петербург, аспирант, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: Serg.Shishkin24@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СУГГЕСТИВНОСТИ БУДУЩИХ КОМАНДИРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается процесс формирования суггестивности у будущих офицеров, обусловленный тем, что в настоящее время ощущается потребность в командирах, способных самостоятельно принимать ответственные решения. Особую актуальность приобретают качества суггестивной личности будущего офицера, способной быть проводником изменений, готовность к работе в условиях решения различных противоречивых задач. Являясь значимой не только с точки зрения политики, но и педагогики, проблема подготовки будущих командиров находится в центре внимания исследователей, но является малоизученной. В статье формулируется вывод о том, что формирование культуры суггестивного управления будущих командиров реализуется в процессе организации занятий, тренингов со специальными упражнениями «на дыхание»; оказания влияния на рост индивидуальных результатов суггестивности; обучения контролировать свой ум; управлять собой; сознательной рефлексии; практической демонстрации культуры личности командира. Разработанная схема организации учебно-образовательного процесса формирования суггестивности у будущих командиров может быть использована преподавателями в процессе учебных занятий в военных вузах, методистами в системе повышения квалификации; для подготовки курсантов – будущих командиров, в практике высшего военного образования; в ходе обучения по программе подготовки будущих офицеров в военных учебных центрах государственных университетов. Диагностический инструментарий исследования может быть использован для мониторинга процесса формирования суггестивности у будущих командиров преподавателями учебных дисциплин высшего образования; разработанный комплекс показателей оценки деятельности может быть использован в практике подготовки руководителей образовательных учреждений. Систематическое и осознанное использование суггестивных способов управления в работе с курсантами позволит преподавателю значительно укрепить свой авторитет и достичь позитивных результатов в подготовке будущих командиров.

Ключевые слова: **суггестивность, суггестивное управление, самосовершенствование, голос, речь, мышление, тренинги суггестивности, упражнения на дыхание, управление собой и командой**

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что резко изменилась военно-политическая ситуация в мире, обусловившая корректировку процесса подготовки офицерских кадров в системе военного образования [1]. В XXI в. особую значимость приобретают суггестивные качества личности офицера.

В 1866 г. возникло понятие суггестии (от лат. – suggestion – внушение, намек), которое ввёл Амвросий Август Льебо (1823–1904) [2]. Первоначально оно трактовалось как не допускающее сомнений утверждение, влияние на чувства и волевые процессы другого человека с целью склонения его к принятию определённого решения, управлению собой [2].

С 70-х годов XX в. распространяется суггестивная педагогика [3]. У её истоков стоял Г. Лозанов [4]. Соответствующее направление до сих пор активно разрабатывается его последователями (Г.А. Манкаева, Т.В. Ленкова [5], А.Б. Панькин [6]).

С другой стороны, такими авторами, как Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова [7], была разработана система измерения сформированности универсальных компетенций студентов вузов. Стало возможным освещение вопросов суггестивного воздействия с позиций педагогической науки.

Анализ работ М.А. Савельевой [8], Н.А. Шагаевой и С.В. Шишкина [9] привёл автора настоящей статьи к пониманию того, что суггестивность офицера – это волевое воздействие командира с целью активизации процессов реализации его установок, приказов подчинёнными. Оно представляет собой личностный уровень развития самосознания, личностную устремлённость по отношению к себе и окружающим с целью влияния на поведение, взгляды и отношения, совершенствование и становление, побуждение механизмов стимулирования саморазвития личности.

Соответственно, цель исследования – освещение основных проблем, связанных с формированием суггестивности будущих командиров в процессе профессиональной вузовской подготовки.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, включают:

– определить ту роль, которую развитие суггестивности сегодня играет в деле подготовки военных специалистов;

– предложить структуру эффективной, на взгляд автора, модели реализации соответствующего процесса;

– описать ход и результаты экспериментальной работы, направленной на её внедрение в образовательную практику военного вуза.

В исследовании применялись методы мониторинга и коррекции образовательного процесса, оценивания деятельности, самоконтроля, планирования, регулирования, анализа и регистрации конечных результатов.

Научная новизна статьи состоит в том, что на её страницах была изложена авторская концепция формирования системы суггестивной подготовки будущих командиров, обеспечивающая реализацию резервных возможностей личности, её способностей и интеллектуального потенциала в системе педагогических условий модели формирования суггестивности.

Теоретическая значимость видится в разработке базисной технологии формирования суггестивности будущих командиров, включающей систему упражнений и тренингов, обеспечивающих переход к автоматизированным навыкам актуализации суггестивности.

Практическая значимость заключается в разработке и апробации коммуникативного сюжетно-тренингового контекста аутентичного учебника как средства обучения суггестивности будущих офицеров.

В современном обществе решение вопросов, связанных с формированием суггестивности у курсантов военных вузов, приобрело общегосударственное значение. Действительно, в Паспорте национального проекта «Наука» прямо говорится о том, что «особую актуальность приобретает проблема повышения эффективности педагогической подготовки курсантов военных вузов» [10]. Однако отсутствуют исследования, в которых реализовывалась бы система упражнений и тренингов формирования суггестивности в процессе подготовки будущих командиров.

Современного офицера необходимо готовить к возможности суггестивного воздействия на подчинённых [1]. Данная тенденция, в свою очередь, выдвигает на первый план проблемы владения суггестивной технологией, внушающей воздействие на их психоэмоциональную сферу. В данном случае следует отметить, что реализация проблем совершенствования суггестивной подготовки будущих командиров способствует формированию у курсантов системного мышления [3], которое, в свою очередь, позволит будущему офицеру не только глубже узнать военное дело, но и расширит возможности для воздействия на вверенных ему военнослужащих.

Суггестивность командира, таким образом, является необходимым личностным и профессиональным качеством. Такой характеристике соответствует его комплексный характер, при котором суггестивность отчасти является врождённой, отчасти – приобретаемой. И в данном качестве её можно формировать в специально организованных педагогических условиях [6].

Исследования современных педагогов (Г.А. Манкаева, Т.В. Ленкова [5], Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова [7]) показывают, что соответствующие условия с наибольшей вероятностью могут быть реализованы при осуществлении рассматриваемого процесса в соответствии со структурно-функциональной моделью. В свою очередь, автору статьи представляется, что наиболее рациональной представляется структура модели, включающей следующие блоки:

– методологический;

– содержательно-технологический (образовательные тренинги и упражнения по отработке специального содержания образования);

– деятельностный (применение технологий формирования суггестивности в процессе реализация формирующего этапа эксперимента);

– критериально-результативный (обработка и анализ полученных результатов по критериям, показателям и уровневым характеристикам сформированности суггестивности).

Перечисленные выше блоки представляют последовательный процесс формирования суггестивности у будущих командиров. Этапы реализации модели содержат в себе базу опытно-экспериментальной работы, методику проведения эксперимента.

Разработка процесса формирования суггестивности курсантов проводилась в Военном институте (Железнодорожных войск и военных сообщений) образовательного учреждения «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург). Была определена экспериментальная группа в количестве 55 курсантов.

Цель опытно-экспериментального исследования состояла в формировании суггестивности курсантов в процессе подготовки будущих командиров.

Диагностический этап исследования (входной мониторинг) осуществлялся через специально подобранные методики, предлагаемые такими авторами, как Г. Гончаров [2], Г. Лозинов [4], М.А, Савельева [8], Н.А. Шагаева и С.В. Шишкин [9], М.В. Шакурова [11], Л.Б. Шнейдер [12]. К ним относятся:

– рассказы, сочинения-размышления на тему: «Каким командиром, я вижу себя в будущем»;

– наблюдения и беседы; опрос, анкетирование; текущий и промежуточный контроль знаний;

– мониторинг по тестам М.В. Шакуровой [11] («Методика диагностики позитивно коммуникативной установки личности») и Л.Б. Шнейдер [12] («Методика изучения профессиональной идентичности»).

На констатирующем этапе из 55 курсантов экспериментальной группы на низком уровне сформированной суггестивности было 27 будущих командиров, на среднем уровне – 21, а на высоком – 7.

Результаты констатирующего эксперимента говорят о недостаточном уровне сформированности суггестивности будущих командиров. Тем самым они однозначно указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по реализации педагогических условий в содержании формирующего эксперимента.

Всё это актуализировало задачу осуществления целенаправленного процесса формирования суггестивности будущих командиров, необходимость создания педагогических условий реализации модели формирования суггестивности. В процессе реализации первого педагогического условия преподавание профильных дисциплин кафедры было скорректировано путём внедрения в учебный процесс интерактивных форм обучения (видеоуроков, видео лекций, дискуссионных чатов и т. д.). Механизмом подключения и путём передачи «координат» интерактивных форм обучения стало создание необходимых для курсантов вуза педагогических условий посредством внедрения учебных курсов «Основы суггестивного управления воинскими коллективами» и «Использование в образовательном процессе системы медиативных тренингов» [8]. Реализация целевых установок данных курсов способствовала достижению следующих промежуточных результатов, отмечаемых авторами монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития» [13] как критически важные:

– повышение степени активности участия курсантов в процессе овладения содержанием образования;

– целенаправленное их обучение технике суггестивной речи;

– совершенствование квалификации педагогических работников.

В процессе преподавания этих дисциплин были проведены теоретические занятия по освоению их материала. Основными задачами при этом выступали структурирование, анализ и выстраивание алгоритма деятельности, направленной на развитие рассматриваемой характеристики. В ходе реализации таких форм учебной деятельности были просмотрены фильмы о патриотизме и нравственных качествах офицеров.

В ходе практических занятий формирование суггестивности у будущих командиров реализовывалось в процессе выполнения специальных упражнений. Вслед за В.А. Бородиным и В.Е. Уткиным [14] к ним мы можем отнести следующие:

– специальные упражнения «на дыхание»;

– влияющие на рост индивидуальных результатов суггестивности;

– ориентированные на управление собой;

– способствующие формированию у будущих офицеров сознательной рефлексии.

По ходу реализации образовательной деятельности в рамках упомянутых выше дисциплин важное место занимала также самостоятельная работа курсантов (СРК). В ходе неё обучающиеся выполняли рекомендуемую такими авторами, как N.G. Yusupova и G.N. Skudareva [15], систему упражнений и тренингов, ориентированных на формирование суггестивных качеств (рис. 1).

Приведённые на рис. 1 тренинги обосновывались на лекциях курса «Основы суггестивного управления воинскими коллективами». Их правильное выполнение требовало от учащихся активной коммуникации, правильной постановки

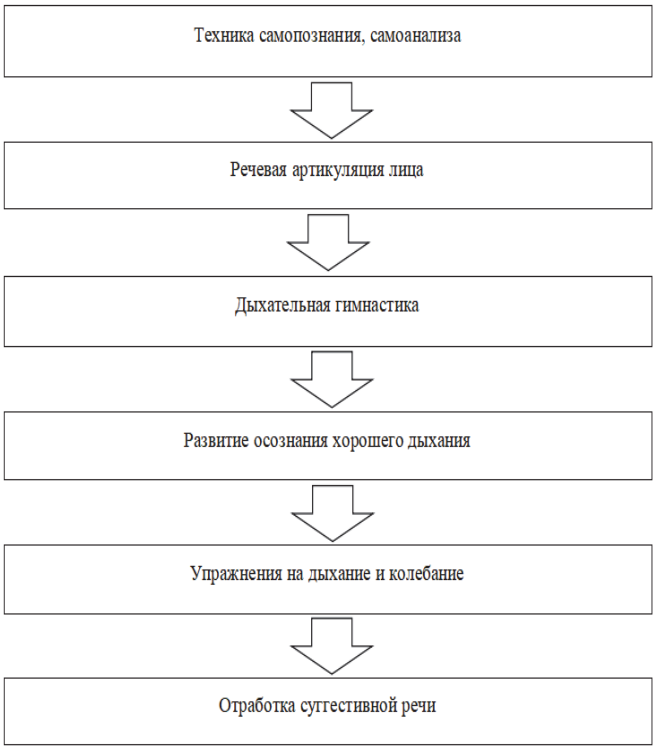


Рис. 1. Система упражнений и тренингов, использовавшихся при формировании суггестивных качеств у курсантов Военного института (Железнодорожных войск и военных сообщений) образовательного учреждения «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург) средствами СРК

дыхания, речи, а значит, по словам А.А. Шатохина [16; 17], развития суггестивных умений.

При реализации учебных программ курсов «Основы суггестивного управления воинскими коллективами» и «Использование в образовательном процессе системы медиативных тренингов» [8] важную роль играли интегрированные занятия. В соответствии с положениями уже упоминавшихся Н.А. Шагаевой и С.В. Шишкина [9], они реализовывались по следующим сценариям: апробация суггестивной речи перед большой студенческой аудиторией); активная речевая деятельность перед незнакомой аудиторией).

При этом анализ хода и результатов учебной деятельности осуществлялся в соответствии с национальным проектом «Образование» [18]. Реализованы были следующие его пути: опрос; наблюдения; беседы; методика «диагностика коммуникативной установки личности» (М.В. Шакуровой [11]); «методика изучения профессиональной идентичности» (Л.Б. Шнейдер [12]).

По ходу реализации всех этих тематически связанных между собой форм образовательной деятельности происходило последовательное нарастание автономных учебных взаимодействий между преподавателем и курсантами. Подобное взаимодействие А. Конт-Спонвиль [19] называл в числе главных аспектов процесса формирования, развития и совершенствования знаний, речевых навыков и умений. Данный автор также справедливо отмечает, что эффект суггестии зависит от речевой динамики, от основных речевых приёмов: мягкости и силы голоса, обогащённой интонации, паузы, тембра голоса [19]. При этом в ходе обучения курсантов дисциплинам «Основы суггестивного управления воинскими коллективами» и «Использование в образовательном процессе системы медиативных тренингов» мы старались следовать концепции, разработанной В.А. Бородиным и В.Е. Уткиным [14]. В соответствии с ней преподаватель управляет учебной деятельностью, становится наставником, экспертом и эталоном, носителем нормативного владения суггестивной речью.

Результаты формирующего эксперимента были получены после завершения этих курсов [20]. На заключительном, аттестационном занятии по каждому из вышеуказанных курсов мы подвели итоги реализации формирующего эксперимента. Количество респондентов ЭГ, находящихся на низком уровне сформированности суггестивности будущих командиров, уменьшилось до 8, на среднем уровне увеличилось до 35, а на высоком уровне увеличилось до 12.

12 курсантов показали высокий уровень суггестивности (Александр Е., Иван Л., Владимир С., Риналь В., Алтынбек Б., Кирилл Т., Валерий Ш., Александр П., Владислав Ш., Егор Ч., Юрий К., Даниил М.). У них были отмечены понимание связи с предыдущими дисциплинами воинской подготовки; понимание последовательности роста уровня сформированности суггестивности в зависимости от правильно поставленного, глубокого дыхания; понимание значимости работы над собой.

Результаты мониторинга свидетельствовали о том, что показатели качества обучения в экспериментальной группе ЭГ оказались выше показателей КГ. Таким образом, в ходе преобразующего обучения достигается рост суггестивности у респондентов экспериментальной группы по всем критериям и показателям.

В ходе итоговых занятий, в процессе обсуждения результатов реализации проблемы исследования, 55 курсантов экспериментальной группы продемонстрировали владение суггестивной речью. Они также высказывали свои мнения, доказывали свои точки зрения на перспективы развития суггестивности, своих командирских качеств.

Согласно рекомендациям современных педагогов (М.В. Шакурова [11], И.В. Абакумова, С.В. Алехина, О.В. Андрюшкова [13], А.А. Шатохин [17]), особое внимание мы обратили на состояние проблем, выделенных на констатирующем этапе. Оно претерпело достаточно существенные изменения. В их числе мы можем назвать следующие:

– ощутимый прогресс курсантов в плане формирования компонентов суггестивности;

– приобретение ими появился опыта самосовершенствовании, работы над собой;

– улучшение понимания резервов преодоления недостатка силы воли и трудолюбия;

– осознание необходимости саморазвития;

– способность к его реализации;

– осознание ценности суггестивных качеств для офицера.

Проведённая опытно-экспериментальная работа, таким образом, позволила обеспечить оптимизацию ряда процессов, способствующих эффективному формированию у будущих офицеров суггестивности. Согласимся с мнением Г. Лозанова [4], Г.А. Манкаевой и Т.В. Ленковой [5], согласно которому такие качественные изменения демонстрируют существенный шаг вперёд в областях организации и содержания процесса подготовки будущих командиров.

Результаты мониторинга также наглядно показывают, что суггестивность у будущих офицеров наиболее эффективно развивается в процессе реализации предлагаемой модели её формирования при обязательном соблюдении комплекса педагогических условий. Опыт её воплощения в образовательной практике Военного института (Железнодорожных войск и военных сообщений), а также анализ содержания паспорта федерального проекта «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)» [21], ряда наименований специальной литературы (А.Б. Панькин [6], Л.Б. Шнейдер [12], А.А. Шатохин [17], С.В. Шишкин [20]) позволяет включить в число таких условий следующие:

– формирование в стенах военного вуза активной, развивающей информационной среды;

– совершенствование содержательной стороны учебно-воспитательного процесса;

– обязательное преподавание будущим офицерам курсов «Основы суггестивного управления воинскими коллективами» и «Использование в образовательном процессе системы медиативных тренингов»;

– систематический мониторинг уровня сформированности суггестивности у будущих командиров;

– методическое сопровождение деятельности педагогических работников;

– обязательная реализации интерактивных технологий в ходе образовательного процесса.

В данной связи особое внимание субъектам образовательных отношений, реализуемых в пространстве современного военного вуза, следует обратить на реализацию таких условий, как обязательная реализация программ рассматриваемых учебных курсов, систематический мониторинг уровня сформированности суггестивности у будущих командиров, а также реализация интерактивных технологий. Вкупе с правильным использованием рассмотренных выше форм организации учебной работы их соблюдение позволит в полной мере достичь цели рассмотренного нами процесса.

Таким образом, при подготовке настоящего исследования был проанализирован уровень разработанности проблемы формирования суггестивности у будущих офицеров как профессионального качества в теории и воинской практике. Мы также уточнили содержание понятия «суггестивность», разработали модель, включающую систему упражнений и тренингов. В свою очередь, в ходе её создания и внедрения в повседневную практику современного военного вуза были обоснованы педагогические условия реализации формирования суггестивности будущих офицеров: когнитивно-содержательное, личностно-деятельностное и методическое.

Разработанная схема организации учебно-образовательного процесса формирования у будущих командиров этого качества может быть использована преподавателями военных вузов, методистами в системе повышения квалификации, а равно и в военных учебных центрах государственных университетов. Кроме того, возможным представляется её применение в целях мониторинга процесса формирования суггестивности преподавателями вузов. Систематическое и осознанное использование суггестивных способов управления в работе с курсантами позволит преподавателю значительно укрепить свой авторитет и достичь позитивных результатов в подготовке будущих командиров.

Библиографический список

1. Бурсевич С.В. Подготовка кадров высокой квалификации – одна из проблем военной школы. *Актуальные вопросы подготовки офицеров запаса в гражданских учреждениях высшего образования:* сборник материалов Республиканской научно-методической интернет-конференции. Гродно: ГрГМУ, 2017: 18–19.
2. Гончаров Г. *Энциклопедия гипноза. Суггестия и гипноз*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
3. Востриков А.А. Суггестивная педагогика. Педагогическая психотерапия. *Теоретические положения и концепции.* Томск: Продуктивная педагогика, 2008; Кн. 1.
4. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. *Методы интенсивного обучения иностранным зыкам.* Москва: Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тореза, 1977: 7–16.
5. Манкаева Г.А., Ленкова Т.В. Об использовании цифровых инструментов в работе педагога. *Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилән одн» («Сириус»).* Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2023: 118–129.
6. Панькин А.Б. *Суггестивное управление.* Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2013.
7. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов. *Педагогика.* 2018; № 8: 79–84.
8. Савельева М.А. Применение медиативных техник для развития у школьников умения принимать себя и других, не осуждая. *Педагогика.* 2023; № 10: 57–68.
9. Шагаева Н.А., Шишкин С.В. Актуализация суггестивных качеств будущих офицеров в системе вузовской подготовки. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2024: 267–270.
10. *Паспорт национального проекта «Наука» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам* (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16)). Available at: https://base.garant.ru/72192484/
11. Шакурова М.В. *Формирование социокультурной идентичности личности.* Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017.
12. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг.* Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
13. Абакумова И.В., Алехина С.В., Андрюшкова О.В. *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития.* Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2020.
14. Бородин В.А., Уткин В.Е. Новые требования к психологической устойчивости в бою. *Вестник военного образования.* 2019; № 1 (16): 66–69.
15. Yusupova N.G., Skudareva G.N. Ongoing pedagogical education in the context of education innovation cluster. *Materials of the International conference Education Environment for the Information Age.* Moscow: Russian Academy of Education, 2018: 860–869.
16. Шатохин А.А. Методика изучения профессиональной идентичности. *Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилән одн» («Сириус»).* Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2023: 193–198.
17. Шатохин А.А. Опросник профессиональных склонностей. *Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилән одн» («Сириус»).* Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2023: 186–190.
18. *Паспорт национального проекта «Образование»* (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16)). Available at: https://base.garant.ru/72192486/
19. Конт-Спонвиль А. *Философский словарь.* Москва: Этерна, 2012.
20. Шишкин С.В. *Формирование суггестивных качеств будущих командиров в процессе вузовской подготовки*. Диссертация … магистра педагогики. Элиста, 2025.
21. *Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)»*. Available at: https://unpo.tomsk.gov.ru/Files/08d3349c-37ea-4127-841a-e9610bf4c8cc/Паспорт%20федерального%20проекта%20Молодые%20профессионалы.pdf

References

1. Bursevich S.V. Podgotovka kadrov vysokoj kvalifikacii – odna iz problem voennoj shkoly. *Aktual'nye voprosy podgotovki oficerov zapasa v grazhdanskih uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya:* sbornik materialov Respublikanskoj nauchno-metodicheskoj internet-konferencii. Grodno: GrGMU, 2017: 18-19.
2. Goncharov G. *`Enciklopediya gipnoza. Suggestiya i gipnoz*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
3. Vostrikov A.A. Suggestivnaya pedagogika. Pedagogicheskaya psihoterapiya. *Teoreticheskie polozheniya i koncepcii.* Tomsk: Produktivnaya pedagogika, 2008; Kn. 1.
4. Lozanov G. Suschnost', istoriya i `eksperimental'nye perspektivy suggestopedicheskoj sistemy pri obuchenii inostrannym yazykam. *Metody intensivnogo obucheniya inostrannym zykam.* Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut inostrannyh yazykov im. Morisa Toreza, 1977: 7-16.
5. Mankaeva G.A., Lenkova T.V. Ob ispol'zovanii cifrovyh instrumentov v rabote pedagoga. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya realizacii proekta «Gilən odn» («Sirius»).* `Elista: Izdatel'stvo Kalmyckogo universiteta, 2023: 118-129.
6. Pan'kin A.B. *Suggestivnoe upravlenie.* `Elista: Izdatel'stvo Kalmyckogo universiteta, 2013.
7. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ob izmerenii sformirovannosti universal'nyh kompetencij studentov vuzov. *Pedagogika.* 2018; № 8: 79-84.
8. Savel'eva M.A. Primenenie mediativnyh tehnik dlya razvitiya u shkol'nikov umeniya prinimat' sebya i drugih, ne osuzhdaya. *Pedagogika.* 2023; № 10: 57-68.
9. Shagaeva N.A., Shishkin S.V. Aktualizaciya suggestivnyh kachestv buduschih oficerov v sisteme vuzovskoj podgotovki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2024: 267-270.
10. *Pasport nacional'nogo proekta «Nauka» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam* (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. N 16)). Available at: https://base.garant.ru/72192484/
11. Shakurova M.V. *Formirovanie sociokul'turnoj identichnosti lichnosti.* Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2017.
12. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost': teoriya, `eksperiment, trening.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO «MOD`EK», 2004.
13. Abakumova I.V., Alehina S.V., Andryushkova O.V. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020.
14. Borodin V.A., Utkin B.E. Hovye tpebovaniya k psixologicheckoj uctojchivocti v boyu. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 1 (16): 66-69.
15. Yusupova N.G., Skudareva G.N. Ongoing pedagogical education in the context of education innovation cluster. *Materials of the International conference Education Environment for the Information Age.* Moscow: Russian Academy of Education, 2018: 860-869.
16. Shatohin A.A. Metodika izucheniya professional'noj identichnosti. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya realizacii proekta «Gilən odn» («Sirius»).* `Elista: Izdatel'stvo Kalmyckogo universiteta, 2023: 193-198.
17. Shatohin A.A. Oprosnik professional'nyh sklonnostej. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya realizacii proekta «Gilən odn» («Sirius»).* `Elista: Izdatel'stvo Kalmyckogo universiteta, 2023: 186-190.
18. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»* (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. N 16)). Available at: https://base.garant.ru/72192486/
19. Kont-Sponvil' A. *Filosofskij slovar'.* Moskva: `Eterna, 2012.
20. Shishkin S.V. *Formirovanie suggestivnyh kachestv buduschih komandirov v processe vuzovskoj podgotovki*. Dissertaciya … magistra pedagogiki. `Elista, 2025.
21. *Pasport federal'nogo proekta «Molodye professionaly (Povyshenie konkurentosposobnosti professional'nogo obrazovaniya)»*. Available at: https://unpo.tomsk.gov.ru/Files/08d3349c-37ea-4127-841a-e9610bf4c8cc/Pasport%20federal'nogo%20proekta%20Molodye%20professionaly.pdf

Статья поступила в редакцию 22.05.25

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 81'276.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-343-346

***Shcherbakova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*

ABOUT TEXT MARKERS OF THE RUSSIAN VERNACULAR VOCABULARY OF XVIII CENTURY (BASED ON THE COMEDY BY YA. B. KNYAZHNIN "THE BRAGGART"). The article analyzes the possibilities of using a text in the process of determining the stylistic status of a word from a historically remote era. The study is conducted with regard to the Russian vernacular of the XVIII century. The relevance of addressing this issue is due to the inconsistency of the reflection of reduced coloration of words in the lexicographic sources of the century, the lack of a clear differentiation between reduced vocabulary and words denoting everyday realities. The appeal to the text of the comedy shows the possibilities of the text to demonstrate the presence of a reduced character of the word against the background of its use as a certain organized structural and semantic unit. It has been revealed that such textual indicators as the genre of the work, the author's attitude towards broadcasting negative character characteristics, the vivid evaluative lexeme (mostly negative), as well as the relationship with the types of morphemic and semantic derivation preferred in the vernacular word formation system may indicate that the word is either already included in the system of vernacular means, or shows a tendency to transition to this category.

Key words: **Russian vernacular of 18 century, text, morphemic derivation, semantic derivation**

***Н.Н. Щербакова**, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*

О ТЕКСТОВЫХ МАРКЕРАХ РУССКОЙ ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ XVIII ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМЕДИИ Я.Б. КНЯЖНИНА «ХВАСТУН»)

В статье анализируются возможности использования текста в процессе определения стилистического статуса слова исторически удалённой эпохи. Исследование проводится на примере русского просторечия XVIII века. Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена непоследовательностью отражения сниженной окраски слов в лексикографических источниках столетия, отсутствие в них четкой дифференциации между сниженной лексикой и словами, обозначающими бытовые реалии. Обращение к комедии показывает возможности текста демонстрировать наличие сниженного характера слова на фоне его использования как определенным образом организованной структурно-семантической единицы. Выявлено, что такие текстовые показатели, как жанр произведения, установка автора на трансляцию отрицательных характеристик персонажа, яркая оценочность лексемы (преимущественно негативная), а также связь с предпочтительными в просторечной словообразовательной системе типами морфемной и семантической деривации, могут свидетельствовать о том, что слово либо уже входит в систему просторечных средств, либо обнаруживает тенденцию к переходу в эту категорию.

Ключевые слова: **русское просторечие XVIII века, текст, морфемная деривация, семантическая деривация**

Феномен русского просторечия XVIII века неоднократно подвергался исследованию в связи с его важной ролью в истории русского литературного языка. Анализируя данную подсистему, исследователи обращают внимание на разные его языковые особенности: фонетические [1], грамматические [2], однако прежде всего – на её лексико-фразеологический состав, который теснейшим образом связан как с реалиями быта простого народа, так и с обыденной, привычной, не украшенной речью всех слоёв общества (сам термин *просторечие* возникает как альтернатива другому термину – *красноречие*), оценочной лексикой, чаще всего негативной [3; 4; 5]. Вместе с тем обращение к исследованию материала исторически удалённой эпохи, невозможность непосредственного наблюдения речи носителей языка всегда порождает проблему критериев стилевой маркированности языковых единиц. Применительно к языку XVIII столетия данная проблема отягощается ещё и тем, что в указанный период активно формируется русский литературный язык, в том числе и его устная разновидность, которая во многом связана с влиянием просторечия. В текстах художественных произведений идёт отбор наиболее жизнеспособных лексических элементов просторечия, причем этот отбор носит вполне осознанный характер, поскольку содействует отображению авторского видения различных нравственных и социальных проблем. В свою очередь, анализ лексики с позиций её стилевой характеристики и пригодности/непригодности для того или иного текста становится предметом научных изысканий столетия, в частности в известной «теории трёх штилей» М.В. Ломоносова [6]. Именно в этот период возникает лингвистический термин *просторечие*, который используется в словарях наряду с другими терминами, обозначающими лексику со сниженным характером. Например, в «Словаре Академии Российской» [7] используются такие обозначения сниженной лексики, как *слово простое*, *просто (же)*, *простонародное*. В связи с этим, естественно, возникает вопрос о том, являются ли данные обозначения синонимами или это пометы для сходных, но всё же различающихся какими-то признаками явлений. Представляется, что такие пометы, как *слово простое* и *просто (же)*, скорее всего, обозначают то же самое явление, что и термин *просторечие*. Что касается термина *простонародное*, то он нередко используется как показатель тематической принадлежности слова, называющего бытовые реалии жизни простого народа (*кочан*, *лунка*, *жбан* и т. д.). Интересно, что многие подобные слова впоследствии вошли в состав русского литературного языка без каких бы то ни было стилистических ограничений, т. е. как абсолютно нейтральные единицы. С другой стороны, среди простонародных слов, немало ограниченных территориально, т. е. диалектных.

Исследователи [4; 5] отмечают сложность дифференциации просторечной и простонародной лексики и обычно указывают на их сходство, выражающееся в локальной неограниченности, сочетающейся с ограниченностью социальной и общностью языковых признаков, проявляющихся на всех языковых ярусах [4, с. 14–18]. Представляется, что это сходство во многом обусловлено использованием способов деривации, характерных для народно-разговорной речи в целом. Роль деривационного фактора в процессе создания просторечной лексики признают все, кто обращался к данной категории слов, однако это описание производится, как правило, с разных позиций, которые впервые дифференцировал Ю.С. Сорокин [8]: просторечная лексика описывается либо с позиции лексикологической, когда присущие лексическим единицам аффиксальные морфемы указываются как опознавательный признак подобного деривата, либо с собственно словообразовательной, предполагающей установку на выявление трех компонентов словообразовательного типа, описанных в теории деривации [9, с. 135]. Отметим, что за тот период, который прошёл с момента выхода работы Ю.С. Сорокина, серьёзное развитие получила теория семантического словоо-

бразования, основные достижения которой позволяют увидеть некоторые дополнительные критерии отнесения слова к просторечию. Однако создание слова по той или иной модели вовсе не предполагает его автоматического включения в состав сниженной лексики. Это очень важно учитывать при обращении к языку исторически удалённой от нас эпохи, когда у исследователя нет возможности для непосредственного наблюдения.

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена поиском критериев для вывода о принадлежности того или иного слова к системе русского просторечия XVIII столетия. Представляется, что поиск таких маркеров должен соотноситься с уточнением надежных источников подобных сведений. К первой группе источников, несомненно, следует отнести словари, созданные в указанный временной период. Однако, как уже сказано выше, обращение к материалам именно такого источника – «Словаря Академии Российской» [7] – показывает, что критерии отнесения того или иного слова к просторечию не всегда понятны. Так, значительная часть зооморфных метафор в словаре не сопровождается пометами, свидетельствующими об их сниженном характере, хотя характеристика человека через использование слов типа *осёл* или *ворона* явно носит дискредитирующий характер, т. е. возникает проблема несоответствия между лексикографической характеристикой слова и его употреблением в речевой практике. В связи с этим необходимо обращение к художественным текстам, жанр которых располагает к употреблению интересующей нас группы лексики. Одним из таких жанров является комедия.

Исследование природы комического, предпринятое в отечественном литературоведении, показывает, что положение о том, что «комические жанры оттесняются на периферию жанровой системы, поскольку смех… составляет удел частной жизни» [10, с. 6], а это даёт простор для использования просторечной лексики. При этом важно то, что в комедиях исследуемого периода, в частности в произведениях Я.Б. Княжнина, «смех не выполняет функцию бичевания и наказания общественного зла, которая стала характерной для текстов XIX века [10, с. 9]. Это означает, что отбор просторечных единиц связан с примерами характеристики персонажа. Характеристики при этом можно разделить на 2 группы. Первую группу можно условно назвать внутренней характеристикой персонажа (она проявляется через его речь), вторую – внешней (это прямая характеристика, высказываемая персонажами по отношению к другим действующим лицам). Отметим при этом, что использование оценочной лексики (например, упомянутых выше зоонимов) в таких характеристиках может свидетельствовать о тяготении её к сниженным пластам словарного состава русского языка. Результатом этого может стать уход подобной единицы на языковую периферию или образование стилистически сниженной единицы в границах русского литературного языка. Результат развития конкретных слов за более чем 200 лет, прошедших с момента публикации комедии «Хвастун», можно уточнить по толковым словарям. Так, зооморфная метафора в словарях современного русского языка обозначается как стилистически сниженная единица. Например, в лексикографическом описании слов *ворона* или *осёл*, использующихся для номинации человека в современном русском языке, применяются пометы *разг.* [11, с. 97] и *прост.* [11, с. 462] соответственно.

Цель исследования – выявление на примере текста комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун» маркеров просторечных лексических единиц XVIII века.

В связи с обозначенной целью необходимо решить следующие задачи:

– выявить специфику использования сниженной лексики (в том числе и просторечных дериватов) в комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун»;

– уточнить историческую судьбу немаркированных словарями XVIII века единиц с целью подтверждения/опровержения тенденции к их переходу в пласт сниженной лексики.

Научная новизна определяется обращением к целостному диахроническому анализу деривационных особенностей просторечия с учётом специфики их использования в тексте и судьбы в системе маркированных средств литературного языка, что позволит уточнить маркеры просторечных лексических единиц в языковом материале XVIII столетия.

Теоретическая значимость связана с попыткой выявления текстовых критериев, которые необходимо учитывать наряду с другими (структурными и семантическими), чтобы точнее определить круг той лексики, которая, скорее всего, может быть отнесена к просторечию, несмотря на отсутствие специальной пометы в словарях столетия.

Практическая значимость определяется возможностью использования выводов для уточнения состава сниженной лексики в процессе исследования русского просторечия XVIII века, а также для практики преподавания исторической лексикологии, словообразования и стилистики русского языка в вузе.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается использованием сравнительно-исторического метода с применением методики компонентного анализа и лингвистического анализа текста.

Уточним специфику термина *просторечие* применительно к исследуемому периоду в истории русского языка. В лингвистической литературе XVIII столетия он имеет несколько иное (в сравнении с современным) значение. Связано это с тем, что указанный период является временем формирования русского литературного языка, большинство его норм в этот период только начинает складываться, а потому и терминология, связанная с пониманием нормы, тоже находится в состоянии формирования. Если в современной русистике под просторечием понимается речь малообразованного (чаще городского) населения, элементы которой, в отличие от диалекта, не имеют территориальной закреплённости, то в XVIII веке просторечие не является показателем низкой речевой культуры. Да, оно может содержать грубую с точки зрения выражаемой оценки лексику, но факт её использования не свидетельствует о низком образовательном уровне говорящего. В этот период содержание термина *просторечие* как никогда более соответствует его внутренней форме: *просторечие* – это простая, обыденная, неукрашенная речь в противоположность *красноречию*, которое подразумевает создание текста с использованием различных изобразительно-выразительных средств. Эта обыденность и становится причиной широкого использования подобной лексики в комедиях столетия.

Комедии Я.Б. Княжнина оставили заметный след в истории русской литературы, о чем свидетельствует, например, мнение П.А. Вяземского, считавшего его комедию «Хвастун» лучшей комедией в стихах, поскольку она ярко продемонстрировала «блестящие дарования автора» [12, т. 2, с. 18]. Эта характеристика чрезвычайно важна, поскольку является показателем неслучайности отбора тех или иных языковых единиц, в том числе и просторечных. Следовательно, текст комедии является достоверным источником для решения поставленных задач в связи с тем, что этот жанр подразумевает обращение к бытовой сфере человеческой жизни, которая связана с использованием просторечной лексики. Кроме того, комедия, будучи драматическим жанром, подразумевает диалог, т. е. изображение обычного общения. Конечно, «Хвастун» в этом смысле – не самый удачный выбор, поскольку это стихотворный текст, но даже в таком случае автор ориентируется на обычную речь, которую он слышит вокруг постоянно. Поэтому жанровая принадлежность текста может быть названа в качестве первого текстового критерия. Однако этот критерий имеет слишком общий характер и нуждается в уточнении за счёт других дифференциальных признаков.

Следующим критерием может быть назван характер изображения персонажа как положительного или отрицательного. Очевидно, что речь отрицательного персонажа, скорее всего, будет давать больше примеров использования лексики с низким стилистическим статусом, чем речь положительного героя. Этот критерий сужает границы поиска просторечных лексем в тексте, но тоже имеет общий характер.

Поиск специфически просторечной единицы в тексте требует обращения к её структурно-семантическим особенностям. Являясь неотъемлемой частью русского языка, просторечие строится из единиц, соответствующих закономерностям организации русской языковой системы в целом. В частности, оно использует типовые словообразовательные модели. Однако в языке XVIII столетия в системе просторечия уже отмечаются некоторые предпочтения в выборе деривационных средств, причём это касается как морфемного, так и семантического словопроизводства [13].

В то же время сами по себе структурно-семантические особенности ещё не гарантируют, что их наличие автоматически приведёт к появлению просторечного характера у слова. Поэтому требуется анализ его употребления в речевой практике столетия. Отчасти такие сведения могут дать словари, но, как представляется, лексикографические наблюдения могут быть дополнены за счёт анализа текстов.

Обращение к тексту комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун» показывает использование значительного количества лексем, которые в «Словаре Академии Российской» имеют различные пометы, свидетельствующие об их сниженном характере, причём такие слова встречаются уже в первых высказываниях персонажей с сомнительной репутацией, становясь своеобразным маркером их происхождения, образованности, а нередко – и нравственной характеристики. Используясь в пределах одного текста наряду с другими, немаркированными, единицами, они создают речевую характеристику не самого добродетельного персонажа. Так, слуга Верхолёта Полист в первом же монологе использует лексические единицы, которые моментально создают образ человека непорядочного, склонного к обману:

О, скучный дяди вид! Нечаянный приезд!
Седой наш Простодум свалился будто с звезд.
Он шёл за мной… Его давно мы не видали…
И гостя этого отнюдь не ожидали…
Боюся, чтобы он Полиста не узнал
И чтобы наперед слуги не потазал
За шалость своего племянника в задаток,
Которы бедных слуг толь тягостны бокам…
Однако перед ним приосамлюсь и сам.
Как барин наряжён, могу я притвориться,
Что я – не я. А вот уж он и сам валится [14, с. 155].

Рассмотрим подробнее лексику данного монолога, создающую упомянутую характеристику персонажа. Начнём с двух единиц, которые относятся к внутренним, речевым, характеристикам персонажа. Обе они выдают социальный статус говорящего как человека из простонародья, причем интересно то, что образование этих единиц соотносится с разными видами деривации. Прежде всего это результат типовой морфемной деривации – глагол *потазать*, отмеченный в словарях столетия как слово, созданное при помощи префикса *по-* от простонародного *тазать* – «журить, выговаривать, бранить» [7, т. 6, с. 9]. Очевидно, что его простонародный характер связан с таким компонентом используемой

деривационной модели, как мотивирующая база. Что касается форманта, то префикс *по-* не является специфическим средством создания слова со сниженной характеристикой, он выполняет функцию создания лексической единицы со словообразовательным значением «довести действие, названное мотивирующим глаголом до результата» [9, с. 367]. Эта лексическая единица, хорошо известная носителям русского языка в XVIII веке, с течением времени окончательно переместилась на языковую периферию и сейчас фиксируется исключительно в составе диалектной лексики [15, т. 43, с. 217]. Простонародные лексемы, по-видимому, характеризовались не только тем, что их использовали представители низшего сословия, но и тем, что они имели территориальную закреплённость, что и привело впоследствии к закреплению их областного характера.

Обратимся к словоформе *приосамлюсь*. Глагола *приосамиться*, который, очевидно, является результатом народно-этимологического сближения слов *приосаниться* и *сам*, словари XVIII века не фиксируют. Однако это не окказионализм, поскольку данное слово фиксируется современными лексикографическими источниками. Можно предполагать, что оно также относится к простонародным, о чем косвенно свидетельствует тот факт, что в «Словаре русских народных говоров» такая единица зафиксирована в значении «приободриться, приосаниться» [15, т. 31, с. 326]. Специфика деривационной структуры данного образования связана с усложнением исходной мотивирующей базы: помимо основы существительного *осанка*, в данном случае используется ещё и основа местоимения *сам*, использование которой связано с прояснением ложной внутренней формы слова на основе фонетического сходства. Этот процесс, таким образом, связан не только с морфемной, но и с семантической деривацией и представляет собой пример их взаимодействия. Поскольку народно-этимологические сближения – один их ярких признаков диалектных систем [16], то можно утверждать, что в данном случае мы имеем дело с достоверным деривационным маркером, позволяющим отнести данное образование к простонародным.

В приведённом примере из текста комедии обращает на себя внимание ещё одна пара слов – однокоренные глагольные словоформы *свалился* и *валится*. Первая словоформа, входящая в состав фразеологизма (*будто с звезд свалился*, т. е. появился неожиданно), не имеет в лексикографических источниках XVIII века каких-либо стилистических помет, не обнаруживаются они также и в современных словарях. Однако этот фразеологизм, в силу его яркой образности, всё же используется в неофициальном общении. Кроме того, синонимический ряд, в состав которого входит глагол *валиться,* начинается с доминанты *падать* [17, с. 44], т. е. данное слово обнаруживает тяготение к стилистически сниженным средствам.

Что касается второй единицы, то она связана с омонимом *валиться* в значении «идти». При этом обращает на себя внимание наличие негативной оценки обозначаемого действия в семантической структуре данного слова, отмеченное словарями XVIII столетия: «Нерѣдко означаетъ глагол сей множество, силу, наглость, дерзость людскую» [7, т. 1, с. 465]. Ещё более убедительной выглядит негативная оценка в одном из примеров, сопровождающих данный глагол в лексикографическом источнике: *Къ нему всякой збродъ валится* [7, т. 1, с. 465]. В данном случае мы имеем дело с внешней характеристикой действия персонажа, однако невозможно не заметить, что сам этот выбор отличается речевой грубостью и содействует появлению и внутренней, т. е. речевой, оценки говорящего. Для текста, созданного в XVIII веке, грубость указанной единицы, возможно, была не столь высока, как для современного читателя. Во всяком случае, словари столетия не указывают какой бы то ни было стилистической или эмоциональной окраски у данного слова. Однако в современных словарях мы видим появление у данного глагола серьёзной стилистической сниженности: глагол *валить* в значении «идти, двигаться массой, во множестве» отмечен как разговорный, а *валиться* в том же значении – как просторечный [11, с. 68]. Эти факты косвенно свидетельствуют о тенденции к перемещению данной языковой единицы в состав стилистически сниженной лексики.

Особого комментария требует и существительное *шалость*. В современном русском языке это слово фиксируется в словарях без каких бы то ни было помет в значении «шутливая проделка, проказа», причем обычно это значение соотносится с действиями детей, неслучайно в словарях в качестве примера приводятся фразы типа *детские шалости* [11, с. 891], и это говорит о снисходительности по отношению к тем, кто совершает подобные поступки. В XVIII веке существительное *шалость* имело ярко выраженную негативную характеристику: «1) дурачество, глупость вредная и непристойная; 2) блудни» [7, т. 6, с 849]. В тексте комедии Княжнина слово используется в первом значении, т. е. связано с внешней характеристикой поступков другого героя комедии, и опять-таки оценка эта негативная.

Таким образом, даже в небольшом по объёму отрывке из текста комедии появление слов с негативной оценкой предопределено характером персонажа, его положением в обществе, происхождением и т. д. Автор намеренно выбирает лексику, способную сразу же отразить в речи персонажа целый комплекс его характеристик.

Обращение к истории некоторых использованных Я.Б. Княжниным слов показывает, что их стилистическая эволюция во многом связана со смысловым наполнением: слова, имеющие в семантической структуре оценочный компонент, тяготеют к переходу в состав стилистически маркированной лексики. Образованные от подобных слов при помощи аффиксации дериваты, как правило, тоже становятся с течением времени стилистически маркированными. Именно в XVIII столетии начинает складываться инвентарь аффиксальных морфем, создающих стилистически сниженную лексику. В комедии Княжнина используются, например, суффиксы, содержащие элементы *-г(а), -х(а),* а также суффикс *-ишк(а)*, создающий существительные с уничижительной характеристикой:

Да я с плутягами мириться не люблю,
Полисту прежде я ударов сто влеплю [14, с. 159];
Я очень много уже и не прошу;
Хотя бы штабского чинишка мне добиться [14, с. 155];
Правдуха человек, не любит он шутить [14, с. 181].

Отметим, что стилистически сниженный характер возникает не только за счет негативной, но и положительной характеристики. Любопытно, что в комедии «Хвастун» существительные с положительной характеристикой, обнаруживают тяготение к выбору морфемной деривации при помощи суффикса *-ушк(а)*:

Старуха тётушка его, которой службу
Я буду помнить ввек, оставила ему
По смерти всю свою накопленну суму [14, с. 158];
Какого ж, секретарь Полистушка, ты чина? [14, с. 162];
Вот теперь при дядюшке моём,
Приехав, объявил о счастье он своём [14, с. 176];
Не бось, Маринушка… Миленушка, мой свет… [14, с. 187].

Наблюдения за стилистическими особенностями морфемных дериватов, таким образом, показывают, что возникновение у них сниженной характеристики обеспечивается не только с помощью форманта, но и за счёт специфики мотивирующей базы, которая особенно серьёзно влияет на создание слов с негативной оценкой.

Что касается отражения в языке комедии «Хвастун» результатов семантической деривации, то они представлены метафорическими образованиями, связанными с характеристикой человека:

Полист (портному):
Всё будет, слышишь ли, негодный, грубый пень? [14, с. 166];
Но глупость дядина нам крылья подвязала
И превратила нас из черепах в орлов.
Что б делать хвастунам, коль не было б скотов? [14, с. 174];
Всё денег дай да дай, а где их взять, бог весть.
Вот тут-то надобно ужом и жабой лезть… [14, с. 228].

Именно метафорические дериваты с негативной оценкой тяготеют к просторечной лексике, но достоверно выявить оценку позволяет их контекстуальное окружение. В этом и заключается важнейшая роль текста, который позволяет увидеть тенденции в развитии стилистической характеристики лексической единицы.

В заключение отметим, что поиск на основе текста исторически удалённой эпохи достоверных критериев отнесения лексической единицы к числу сниженных средств языка обеспечил теоретическую значимость проделанной работы, поскольку получены доказательства возможностей использования текста (наряду с лексикографическими источниками XVIII столетия) в качестве важнейшего свидетельства сниженного характера слова. Предпринятая в работе попытка обнаружения текстовых критериев отнесения конкретных лексических единиц XVIII века к специфически просторечным показала необходимость целостного, всестороннего анализа языковой единицы, в том числе и специфики её речевого употребления, и особенностей дальнейшей эволюции. Без учета всей совокупности указанных факторов делать достоверный вывод о сниженном характере того или иного слова или словоформы невозможно. В связи с этим предложенный в статье подход имеет практическую значимость в процедуре определения стилистической сниженности лексической единицы, исторически удаленной от современности эпохи.

В соответствии с поставленной целью на примере анализа единиц, извлеченных из текста комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун», было установлено, что маркерами просторечных лексических единиц в тексте XVIII века является жанровая принадлежность текста, социальный статус персонажа, а также использование слова как средства характеристики героя, в том числе и речевой.

Решение задач исследования позволило выявить слабую дифференциацию сниженной лексики в лексикографической практике XVIII столетия. Неясны критерии разграничения просторечной и простонародной лексики; нет четкости в употреблении помет типа *простое*, *просто*, *просторечное*; многие слова с явно сниженным характером в словарях и вовсе не маркируются. Установлено, что во многом подобное положение дел связано с тем, что, поскольку литературный язык в это время находился в стадии становления, нет и чёткой теоретической концепции, которая могла бы решить эти вопросы.

Обращение к тексту комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун» демонстрирует несомненные возможности текста для уточнения предположений о просторечном характере того или иного слова, даже если оно не маркировано в словарях столетия. Автор использует единицы, созданные с помощью характерных для просторечия моделей морфемной и семантической деривации, помещая их в речь отрицательных персонажей, в результате чего такие слова становятся акцентом речевой характеристики говорящего.

Лексические единицы, имеющие яркую коннотацию, служащие для характеристики человека, скорее всего, тяготели или даже относились к просто-

речию, о чем свидетельствует их дальнейшая историческая судьба: все они отмечаются словарями современного русского языка как стилистически маркированные единицы литературного языка или даже как находящиеся за его пределами.

В качестве перспективы дальнейшего исследования можно назвать обращение к проблеме соотношения морфемных и семантических просторечных дериватов в тексте, специфики использования просторечной лексики в речи разных персонажей, а также более подробное исследование исторической судьбы стилистической окраски отдельных лексем.

Полученные результаты представляют интерес для исследователей в области истории русского литературного языка. Кроме того, они могут быть использованы в практике преподавания специальных вузовских курсов, посвященных проблемам исторической лексикологии, словообразования и стилистики русского языка.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв.* Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934.
2. Войлова К.А. *Судьба просторечия в русском языке*. Москва: Издательство МПУ, 2000.
3. Дмитрук Л.А. *Лексика произведения А.О. Аблесимова «Мельник – колдун, обманщик и сват» как источник изучения народно-разговорного языка конца XVIII века*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ярославль, 2011.
4. Князькова Г.П. *Русское просторечие второй половины XVIII века*. Ленинград: Наука, 1974.
5. Сердобинцев Н.Я. *Очерки по истории русского литературного языка первой половины XVIII века (К истории функционально-стилистической системы*). Саратов: Саратовский государственный педагогический институт, 1975; Выпуск 1.
6. Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке. Полное собрание сочинений*:* в 11 т. Труды по филологии 1739–1758 гг. Москва; Ленинград: АН СССР, 1950–1983; Т. 7: 585–592.
7. *Словарь Академии Российской*: в 6 т. Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1789–1794.
8. Сорокин Ю.С. Разговорная и народная речь в «Словаре Академии Российской». *Материалы и исследования по истории русского литературного языка*. Москва; Ленинград: АН СССР, 1949; Т. 1: 95–160.
9. *Русская грамматика:* в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
10. Широнина Ю.Б. *Эволюция смехового мира в русской стихотворной комедии и «Горе от ума» А.С. Грибоедова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Оренбург, 2005.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.
12. Вяземский П.А. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1982.
13. Щербакова Н.Н. Просторечные метафорические дериваты в русском языке XVIII века. *Слово. Текст. Контекст.* 2023, № 2 (14): 8–14.
14. Княжнин Я.Б. *Избранное*. Москва: Издательство «Правда», 1991.
15. *Словарь русских народных говоров.* Ленинград; Санкт-Петербург: Наука, 1965–2021; Выпуск 1–52.
16. Гридина Т.А. Словарь В.И. Даля и современная ассоциативная лексикография. *Филологический класс*; 2021; Т. 26, № 4: 117–126.
17. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*: Практический справочник. Москва: Мир и образование, 2023.

References

1. Vinogradov V.V. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII-XIX vv.* Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1934.
2. Vojlova K.A. *Sud'ba prostorechiya v russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MPU, 2000.
3. Dmitruk L.A. *Leksika proizvedeniya A.O. Ablesimova «Mel'nik – koldun, obmanschik i svat» kak istochnik izucheniya narodno-razgovornogo yazyka konca XVIII veka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2011.
4. Knyaz'kova G.P. *Russkoe prostorechie vtoroj poloviny XVIII veka*. Leningrad: Nauka, 1974.
5. Serdobincev N.Ya. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka pervoj poloviny XVIII veka (K istorii funkcional'no-stilisticheskoj sistemy*). Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1975; Vypusk 1.
6. Lomonosov M.V. Predislovie o pol'ze knig cerkovnyh v rossijskom yazyke. Polnoe sobranie sochinenij*:* v 11 t. Trudy po filologii 1739-1758 gg. Moskva; Leningrad: AN SSSR, 1950-1983; T. 7: 585-592.
7. *Slovar' Akademii Rossijskoj*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya Akademiya Nauk, 1789-1794.
8. Sorokin Yu.S. Razgovornaya i narodnaya rech' v «Slovare Akademii Rossijskoj». *Materialy i issledovaniya po istorii russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva; Leningrad: AN SSSR, 1949; T. 1: 95-160.
9. *Russkaya grammatika:* v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
10. Shironina Yu.B. *`Evolyuciya smehovogo mira v russkoj stihotvornoj komedii i «Gore ot uma» A.S. Griboedova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Orenburg, 2005.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
12. Vyazemskij P.A. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1982.
13. Scherbakova N.N. Prostorechnye metaforicheskie derivaty v russkom yazyke XVIII veka. *Slovo. Tekst. Kontekst.* 2023, № 2 (14): 8-14.
14. Knyazhnin Ya.B. *Izbrannoe*. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1991.
15. *Slovar' russkih narodnyh govorov.* Leningrad; Sankt-Peterburg: Nauka, 1965-2021; Vypusk 1-52.
16. Gridina T.A. Slovar' V.I. Dalya i sovremennaya associativnaya leksikografiya. *Filologicheskij klass*; 2021; T. 26, № 4: 117-126.
17. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: Prakticheskij spravochnik. Moskva: Mir i obrazovanie, 2023.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-346-349

Yang ShuFan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: y1464630913@gmail.com*

THE STUDY OF CULTURE THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article contains some results of studying methodological features of teaching phraseology in the process of teaching Russian as a foreign language. The definition of the concept of "phraseology" is presented. The linguistic and cultural specificity of phraseological units and their role in intercultural communication are revealed: phraseological units include information about the worldview of the Russian people, their values and stereotypes. Some principles of the organization of teaching the vocabulary of the Russian language within the framework of the linguistic and cultural approach are presented. Effective ways and techniques of teaching phraseological units have been identified. Russian as a foreign language is characterized by the fact that the selection of methods and methods of teaching phraseology in the course of teaching Russian as a foreign language contributes to the mastering of this lexical layer of the Russian language. In the process of this activity, foreign language competence and skills of successful intercultural communication are formed. The results of this study can be used to study the peculiarities of vocabulary in a linguocultural way in a foreign audience.

Key words: **linguoculturology, intercultural communication, linguistic worldview, linguistic consciousness, phraseology, phraseological unit, cultural component of meaning, Russian as a foreign language**

Ян Шуфань, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: y1464630913@gmail.com*

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье содержатся результаты изучения методических особенностей обучения фразеологии в процессе преподавания русского языка как иностранного. Представлено определение понятия «фразеологизм». Выявлена лингвокультурная специфика фразеологизмов и их роль в межкультурной коммуникации: фразеологизмы включают информацию о картине мира русского народа, его ценностях и стереотипах. Представлены некоторые принципы

организации обучения лексике русского языка в рамках лингвокультурного подхода. Выявлены эффективные способы и приемы обучения фразеологизмам. В ходе исследования было определено, что подбор методов и способов обучения фразеологии в курсе преподавания русского языка как иностранного обусловливает эффективное усвоение фразеологических оборотов. Результаты данного исследования могут быть использованы при изучении особенностей изучения лексики в лингвокультурологическом ключе в иностранной аудитории.

Ключевые слова: **лингвокультурология, межкультурная коммуникация, языковая картина мира, языковое сознание, фразеологизм, фразеологическая единица, культурный компонент значения, русский язык как иностранный**

Актуальность исследования применения фразеологизмов при изучении русского языка обусловлена тем, что обучаемые не всегда могут правильно истолковать не только коммуникативную цель, а также прагматические компоненты высказывания, содержащего фразеологизм, но и значение фразеологизма. Многие фразеологизмы включают в себя лингвокультурный компонент, то есть такой компонент, который может быть усвоен при наличии фоновых знаний о культуре народа-носителя изучаемого языка. В состав фразеологизма могут входить устаревшие слова, которые зачастую непонятны и носителю языка. Тогда требуется обращение к словарям и восстановление совокупного значения фразеологической единицы. Даже при хорошем уровне владения грамматикой изучаемого языка, большом лексическом запасе в разговорной речи студентам встречаются фиксированные фразы, шаблонные выражения, значение которых неверно интерпретируется. Такая проблема может возникнуть в связи с недостаточным вниманием к изучению фразеологии в процессе обучения русскому языку. Стоит подчеркнуть, что усвоение идиоматической лексики является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции, что ведет к эффективной коммуникации, обмену культурными знаниями и формированию определенного видения мира. В связи с указанными фактами проблема обучения иностранных студентов русской фразеологии представляется чрезвычайно важной и актуальной в обучении современному русскому языку.

Целью исследования является изучение структуры значения фразеологической единицы, в частности его лингвокультурного компонента, а также определение особенностей применения на практике – при обучении студентов лексике русского языка как иностранного. Задачи исследования обусловлены данной целью и сформулированы следующим образом: рассмотреть понятие лингвокультурной составляющей значения фразеологической единицы, провести анализ значения фразеологизмов с лингвокультурным компонентом, определить способ применения подобных фразеологизмов в процессе изучения русской культуры, разработать и продемонстрировать упражнения для применения в преподавании русского языка как иностранного.

Научная новизна исследования состоит в выявлении наиболее эффективных методов, способов и приемов обучения русской фразеологии с учетом ее специфики в иностранной аудитории.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении представлений о природе фразеологизмов, их структурно-семантических и функциональных характеристиках. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов исследования в преподавании русского языка как иностранного, в обучении переводу и в процессе межкультурной коммуникации.

Лингвокультурологический подход в обучении иностранных студентов широко изучается. Так, исследование принципа преподавания языка как части культуры содержится во многих работах лингвистов: О.К. Анисимовой [1], Л.Е. Весниной [2], Е.В. Дишкант [3], Д.Д. Дмитриевой [4] и др. Зачастую культура изучается на примере фразеологического состава русского языка: описание подобного педагогического опыта представлено в статьях К.И. Байковой [5], Н.А. Галактионовой и Н.А. Никулиной [6], Е.Н. Шуляк [7] и многих других.

Поскольку в лексическом составе языка постоянно происходят изменения вследствие развития языка как системы, а также появляются новые методы и приемы в преподавании русского языка как иностранного, выдвинуто множество вопросов в лингвокультурологическом аспекте, требующих дальнейшего подробного изучения.

Для проведения исследования использовались такие методы, как метод компонентного анализа, дающий возможность изучить структуру значений фразеологизмов; обобщение методического опыта, предполагающее оценку существующей методики обучения фразеологизмам; моделирование и прогнозирование для выявления эффективных приемов обучения лексике русского языка.

В лингвокультурологии язык понимается как способ отражения языковой картины мира народа и языкового сознания как коллективного, так и отдельной языковой личности. Языковая картина мира – «часть концептуального мира человека, которая имеет привязку к языку и преломление через языковые формы» [8, с. 142]; специфический способ восприятия человеком, носителем того или иного языка, окружающей действительности [9]. Общность элементов в языковых картинах мира многих носителей языка образует национальную языковую картину мира.

Языковое, или когнитивное, сознание определяется как «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний индивида об объекте реального мира» [10, с. 10] и проявляется через языковые единицы разных уровней, в первую очередь это лексика (слова, словосочетания и фразеологизмы); также исследователи относят сюда тексты и ассоциативные поля [11]. Данный языковой материал позволяет составить представление о концептуальном наполнении той или иной культуры, т. е. понимание значения единицы языка ведет к пониманию особенностей и ценностей культуры народа-носителя этого языка.

Фразеологизмы выступают одной из важнейших лексических единиц, которые отражают языковую картину мира народа. В контексте исследования фразеологизмов в лингвокультурном аспекте немаловажно то, что именно понимается под фразеологизмом, а также какой единицей языка является фразеологизм – обособленной или включенной в контекст. Если считать паремиологический фонд языка частью фразеологического класса, то пословицы и поговорки могут представлять собой самостоятельное высказывание и рассматриваться как текст; если же данные лексические единицы не включать в класс фразеологизмов, то тогда фразеологизмы представляют собой неизолированные, включенные в контекст единицы. В данной статье под фразеологизмом понимается воспроизводимый в речи, устойчивый оборот речи, сочетание слов, связанных между собой контекстуально и семантически. Семантика фразеологической единицы не суммируется значениями ее компонентов, следовательно, значение фразеологизма только обусловливается его компонентами и характеризуется цельностью. При этом паремии обладают некоторыми свойствами, отличающими их от фразеологизмов, следовательно, рассматриваются отдельно; паремии могут быть рассмотрены как отдельный текст, а фразеологизмы – как часть контекста.

Прежде чем изучать применение фразеологизмов в языке и речи, необходимо выявить, что такое лексическое значение фразеологизма (с точки зрения его лингвокультурной специфики), из каких компонентов оно состоит. В рамках лингвострановедческой теории слова В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина отмечается, что общее лексическое понятие состоит из элементарных понятий, которые называются семантическими долями, могущими быть понятийными, т. е. номинирующими объект, и непонятийными, т. е. проявляющимися в контексте [12, с. 22]. Эти непонятийные доли определяются как «лексический фон», который известен носителям языка. К лексическому фону относится культурно-национальная информация, заложенная в значении слова. Для обозначения данных понятийных долей значения применяется термин «культурный фон» (также применяют термины «культурный компонент» [13, с. 116], «национально-культурный компонент» [14, с. 144], культурная коннотация [15, с. 51; 16] и др.). В значении фразеологизмов отражается такая национально-культурная информация, как «базовые» для данной культуры архетипы, мифологические представления о мире, религиозный и фольклорный слои культуры, исторические, этнографические факты, символы и стереотипы [16, с. 781]. В процессе обучения иностранной аудитории русским фразеологизмам чаще происходит обращение к специфическим явлениям и элементам русской культуры, которое не требует углубленного анализа: это мифологические представления, литературные и фольклорные источники, исторические события и т. п.

Итак, особую роль в передаче культурно-национального самосознания играет фразеологический состав языка, так как в образном содержании его единиц воплощены идеалы и стереотипы, характерные для русского народа. В связи с этим отмечается важность понимания значения фразеологизмов иностранной аудиторией и принцип определения значения фразеологических единиц. Так, известно, что фразеологические единицы неоднородны в своей структурной организации: существуют как фразеологические сращения, так и фразеологические сочетания, более свободные в своей структуре [17, с. 144–160], т. е. при анализе значения не всегда можно опираться на значение каждого слова, входящего в состав фразеологизма. Для фразеологизмов характерно содержание безэквивалентной лексики, называющей специфические явления и предметы национальной культуры (реалии). При исследовании фразеологизмов, содержащих безэквивалентную лексику, следует обращение к этнографическим реалиям, зачастую устаревшим. В данном случае происходит выявление культурной информации, находящейся во внутренней форме фразеологизма и лежащей в основе образной мотивации его значения. Например, такие известные фразеологизмы, как *бить баклуши*, *не лыком шит,* содержат в себе реалии *баклуши* и *лыко*, значение которых содержится в толковых и фразеологических словарях русского языка; в их значении имеются понятийные и непонятийные доли. Понятийная доля значения слова *баклуши* – название «черновых заготовок из дерева для ложек, посуды и т. п.» [18]. Понятийная доля значения слова *лыко* – «внутренняя часть коры молодых лиственных деревьев (преимущественно липы); кусок, полоса такой коры, используемая для изготовления веревок, корзин, плетения рогож и т. п.» [18]. В значении слов присутствуют и непонятийные доли, содержащие в себе культурный компонент и составляющие культурный фон. Однако этот культурный фон актуализируется в составе фразеологизмов. *Бить баклуши* – «бездельничать, заниматься пустяковым делом, праздно шататься» [19, с. 39], значение фразеологизма связано с «кустарным промыслом, распространенным в бывшей Нижегородской губернии, где изготовлялись деревянные ложки, чашки и другая посуда […]. Переносное значение объясняется тем, что изготовление баклуш считалось в народе легким, не требующем усилий и умения делом» [19, с. 39]. *Не лыком шит* – «не лишен знаний, способностей; понимает, умеет делать что-либо не хуже других» [19 с. 355]; значение связано с тем, что «работа

по плетению из лыка лаптей, коробов, рогожи, считалась очень простой» [19 с. 355], а также с тем, что «лычная обувь была признаком бедности, крестьянского происхождения» [19 с. 355]. В значениях рассматриваемых фразеологизмов заложена этнографическая информация о видах трудовой деятельности и сословном делении у русского народа. Итак, непонятийные доли безэквивалентных лексем, которые изначально у слов отсутствовали, сформировались во фразеологизмах; при этом понятийные доли в значении безэквивалентных лексем и фразеологических единиц не совпадают. Это указывает на то, что значение фразеологизмов может быть уяснено вне зависимости от понимания значения реалий; это становится важным при более глубоком погружении в русскую культуру, формировании представления о русской языковой картине мира и при этом более эффективным запоминанием фразеологических единиц.

Для анализа фразеологизмов в культурологическом аспекте всегда следует обращаться к значению фразеологической единицы. При этом необходимо выявлять, какой именно культурный слой актуализирован в том или ином фразеологизме (например, в рассмотренных нами выше фразеологических единицах значимой является этнографическая информация).

Значимым фактором сформированности навыка употребления фразеологических единиц изучаемого языка заключается в способности студента применять изученный фразеологизм в речи, что подразумевает владение навыком определение разницы между фразеологической единицей и свободным сочетанием слов. Так, во многих фразеологизмах культурный компонент значения происходит из фольклорных или литературных источников (*остаться у разбитого корыта, с корабля на бал, любви все возрасты покорны, избушка на курьих ножках, за тридевять земель, долго ли коротко ли* и т. п.). Это указывает на необходимость ознакомления обучаемых с этими источниками, чтобы сформировать понимание мотивирующей основы в значении фразеологизма и установить культурный компонент в значении. В русских фразеологизмах часто встречаются реалии, обозначающие разнообразные предметы быта, объекты окружающего мира (*дым коромыслом, закон – что дышло, ни зги не видно, ложка дегтя в бочке меда, толочь воду в ступе* и т. п.). Следовательно, обучаемый должен иметь представление, о каких именно предметах говорится, т. е. иметь основу для воссоздания понятийной доли лингвокультурного значения фразеологизма, чтобы затем выявить непонятийную.

При работе с фразеологизмами в иностранной аудитории существует несколько обучающих целей работы с фразеологизмами: 1) практические: формирование у обучающихся навыков чтения и говорения; формирование умения находить в высказывании культурную информацию; 2) общеобразовательные: знакомство с фразеологическим пластом русской лексики; 3) воспитательная: воспитание уважительного отношения к другим языкам и культурам.

Основная работа с фразеологизмами при лингвокультурном подходе осуществляется на основе культурологического текста, который содержит в себе информацию о различных объектах духовной и материальной культуры народа. При этом используются текстовые и предтекстовые упражнения. На подготовительном этапе работы с текстом в предтекстовые упражнения включаются те фразеологические единицы, которые в своем значении имеют культурный компонент. Осуществляется семантизация фразеологизмов с лингвокультурологическим комментарием с опорой на толковые и фразеологические словари. Семантизация фразеологизма осуществляется с этнографическим, историческим, литературоведческим и др. комментариями. Для выработки навыка вычленения фразеологизма из потока речи используются примеры применения фразеологизма в разных контекстах. Например, фразеологизм *не лыком шит* используется в следующих предложениях: «Ого, а Баев-то у нас *не лыком шит* – азбуку Морзе знает» [20], «Характер у меня не сахар – очень упрямая, люблю настаивать на своем мнении, а Дима тоже *не лыком шит* и пока не научился быстро менять свою точку зрения» [20]; фразеологизм баклуши бить: «Спросите же у них, для чего они служат? они не будут сами в состоянии сказать: так, для того, чтобы не сидеть дома, *не бить баклуши*» [20], «Иными словами – делом занимался, а не *баклуши бил*» [20] и т. п. На этапе семантизации предлагаются упражнения на определение значения фразеологизма без словарей, исходя из контекста, которым могут служить не только цитаты из литературных текстов, но и живая речь носителей языка.

После определения значения фразеологизма учащимся необходимо самостоятельно поместить фразеологическую единицу в контекст для описания той или иной ситуации, явления, характеристики и т. п. Очень важно после анализа текста с фразеологизмом предложить сравнить его с родным для обучаемых языком, например, в следующем вопросе-задании: *Есть ли похожие фразеологизмы в лексике вашего языка?*

Для выхода на концептуальный уровень анализа фразеологических единиц нужно предложить студентам: выделить культурные концепты, выражаемые в высказывании с фразеологизмом (добро – зло); выявить ценностные компоненты, например: *работать засучив рукава* / *делать спустя рукава* (трудолюбие / лень), *рассказать как на духу* /*змея подколодная* (искренность / коварство), *дети – цветы жизни* / *седьмая вода на киселе* (семейные ценности) и т. п. Концептуальная система, актуализированная во фразеологизмах, воспроизводится на основе выявления понятий, входящих в наиболее частотные фразеологизмы, например, ценностный концепт «Хлеб»: *отрезанный ломоть, калачом не заманишь, делить хлеб-соль, есть чужой хлеб, хлебом не корми* и т. п.

В качестве примера приведем следующие разработанные нами задания.

Задание 1. Найдите правильный перевод для каждого фразеологизма.

Голова идёт кругом – *晕头转向*; идти по головам – *不择手段*; выносить сор из избы – *家丑外扬*; нести ахинею – *胡说八道*.

Задание 2. Прочитайте предложения. Замените выделенные фразеологизмы близким по смыслу словом или словосочетанием.

Выучить это стихотворение – проще пареной репы (проще простого).

Гости ушли несолоно хлебавши (безрезультатно).

Задание 3. Составьте фразеологизмы из следующих слов.

Волк, семь, рукой, баклуши, друг, душа, шкуре, неделе, подать, на, бить, в, пятниц, овечьей, заячья, закадычный.

Ответы:

1. Волк в овечьей шкуре.
2. Семь пятниц на неделе.
3. Подать рукой.
4. Бить баклуши.
5. Закадычный друг.
6. Заячья душа.

Задание 4. Прочитайте фразеологизмы русского и китайского языков. Сопоставьте значение: сходно ли оно? Подумайте, какое именно слово в каждом фразеологизме выполняет функцию культурного компонента. Почему?

1. *Даром есть хлеб – 吃闲饭.*
2. *Семи пядей во лбу – 三头六臂.*
3. *Не лыком шит – 足智多谋.*

Представленные упражнения способствует определению алгоритма установления мотивирующей основы значения фразеологизма с устаревшей лексикой: выделение слова-носителя культурной информации, определение его значения посредством словарей (толковых, устаревших слов, фразеологических), выявление значения всего фразеологизма. Упражнения на сопоставление русских и китайских фразеологизмов вырабатывает навык соотнесения языковых картин мира родного и изучаемого языков. Упражнения, предполагающие замену фразеологизмов словосочетаниями со свободным значением, составление предложений с фразеологизмами, направлены на формирование навыка употребления фразеологизмов в речи.

Итак, работа с фразеологическими единицами при изучении русского языка как иностранного важна не только в изучении его лексики, но и формировании представления о русской культуре и языковой картине мира носителей русского языка. В лингвокультурном аспекте фразеологизм представляет собой лексическую единицу, устойчивый оборот речи, который в своем значении имеет понятийный элемент (долю) и непонятийный, включающий фразеологизм в культурный контекст. В статье рассмотрены русские фразеологизмы в свете анализа лингвокультурного значения фразеологизма, что может быть использовано как схема семантизации фразеологических единиц и других лексических единиц и высказываний с культурным компонентом (например, паремий). Данная схема может быть применена на занятиях по изучению фразеологического пласта русского языка (при изучении русского не только как иностранного, но и как родного языка).

Было выявлено, что изучение фразеологизмов в иностранной аудитории происходит на различных уровнях: 1) семантизация фразеологизмов – определение значения фразеологических единиц, функционирования их в контексте; 2) лингвокультурный анализ значения фразеологизмов – выделение во фразеологизме понятийной доли значения и непонятийной, составляющей культурный фон, культурного компонента значения; 3) выделение концептуального компонента – выявление концепта, актуализируемого фразеологизмом, включение его в языковую картину мира народа.

Таким образом, изучение лексики с культурологическим компонентом значения русского языка в иностранной аудитории требует многоаспектного подхода в развитии навыков использования словарей русского языка различного типа, поэтапной семантизации лексической единицы, применения полученной этнографической информации, составления концептуального поля русского языка как части русской культуры. В дальнейшем изучение формирования данных навыков может быть продолжено: предложены новые приемы изучения лексики, расширены алгоритмы семантизации лексических единиц и т. п. Исследование предназначено для применения в практике преподавания русского языка как иностранного, а также для теоретического изучения специфики методов обучения русскому языку в иностранной аудитории.

Библиографический список

1. Ансимова О.К. *Лексикографическая интерпретация лингвокультурных единиц: модель словаря лингвокультурной грамотности (для изучающих русский язык как иностранный/неродной)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
2. Веснина Л.Е. Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного. *Лингвокультурология*. 2018; № 12: 55–60.

3. Дишкант Е.В. Педагогические аспекты изучения русской национальной культуры иностранными студентами. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018; № 1 (09): 5–13.
4. Дмитриева Д.Д. Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ). *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 46–48.
5. Байкова К.И. Лингводидактический потенциал фразеологизмов и методы работы над ними на занятиях по русскому языку как иностранному. *Science and Education*. 2022; Т. 3, № 5: 2094–2096.
6. Галактионова Н.А., Никулина Н.А. Изучение русской фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному. *Мир образования – образование в мире*. 2016; № 4: 247–254.
7. Шуляк Е.Н. Преподавание фразеологии русского языка на уроках русского языка как иностранного в лингвострановедческом аспекте. *Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность*. 2022; № 1 (73): 76–81.
8. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 141–172.
9. Апресян Ю.Д. *Избранные труды*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995; Т. 2.
10. Тарасов Е.Ф. *Тенденции развития психолингвистики*. Москва: Наука, 1987.
11. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования. *Языковое сознание: содержание и функционирование*. Москва: Институт языкознания РАН, 2000: 2–3.
12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва: Русский язык, 1980.
13. Комлев Н.Г. *Компоненты содержательной структуры слова*. Москва: КомКнига, 2006.
14. Стернин И.А. *Лексическая система языка: внутренняя организация, категориальный аппарат*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1974.
15. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Academia, 2010.
16. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
17. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977: 140–161.
18. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
19. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург: Фолио-Пресс, 1998.
20. *Национальный корпус русского языка* [НКРЯ]. Available at: https://ruscorpora.ru

References

1. Ansimova O.K. *Leksikograficheskaya interpretaciya lingvokul'turnyh edinic: model' slovarya lingvokul'turnoj gramotnosti (dlya izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj/nerodnoj)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
2. Vesnina L.E. Izuchenie paremij kak sposob priobscheniya k kul'ture v processe izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Lingvokul'turologiya*. 2018; № 12: 55-60.
3. Dishkant E.V. Pedagogicheskie aspekty izucheniya russkoj nacional'noj kul'tury inostrannymi studentami. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2018; № 1 (09): 5-13.
4. Dmitrieva D.D. Lingvostranovedcheskij aspekt v sisteme obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere kafedry russkogo yazyka i kul'tury rechi KGMU). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 3 (28): 46-48.
5. Bajkova K.I. Lingvodidakticheskij potencial frazeologizmov i metody raboty nad nimi na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Science and Education*. 2022; T. 3, № 5: 2094-2096.
6. Galaktionova N.A., Nikulina N.A. Izuchenie russkoj frazeologii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; № 4: 247-254.
7. Shulyak E.N. Prepodavanie frazeologii russkogo yazyka na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo v lingvostranovedcheskom aspekte. *Neftegazovye tehnologii i `ekologicheskaya bezopasnost'*. 2022; № 1 (73): 76-81.
8. Kubryakova E.S. Rol' slovoobrazovaniya v formirovanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 141-172.
9. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1995; T. 2.
10. Tarasov E.F. *Tendencii razvitiya psiholingvistiki*. Moskva: Nauka, 1987.
11. Tarasov E.F. Yazykovoe soznanie – perspektivy issledovaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2000: 2-3.
12. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
13. Komlev N.G. *Komponenty soderzhatel'noj struktury slova*. Moskva: KomKniga, 2006.
14. Sternin I.A. *Leksicheskaya sistema yazyka: vnutrennyaya organizaciya, kategorial'nyj apparat*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1974.
15. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Academia, 2010.
16. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
17. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977: 140-161.
18. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
19. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoj frazeologii: istoriko-`etimologicheskij spravochnik*. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 1998.
20. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* [NKRYa]. Available at: https://ruscorpora.ru

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 811.58+811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-349-352

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Wang Junpeng, *senior teacher, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: xiaopeng8800@mail.ru*

NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE ELEMENTS IN AVIATION TERMS OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. In the context of globalization and international cooperation in the aviation industry, the study of the formation of aviation terminology in various languages is becoming particularly relevant. The scientific article is devoted to the comparative analysis of native and foreign language elements that form aviation terminology in Russian and Chinese. The relevance of this study is due to the insufficient study of the comparative aspect of transport terminology of typologically different languages. The study focuses on identifying trends in borrowing, adaptation and creation of new terms in both language systems, as well as determining the factors influencing the choice between native and borrowed lexemes. The focus is on examples illustrating different terminology strategies and demonstrating the influence of historical, cultural and technological context on the formation of aviation vocabulary. As a result, it is proved that direct borrowing and transcription, transliteration, especially from English and French, are more actively used in the Russian language. Native elements are used primarily to create complex terms. In Chinese, preference is given to creating new terms based on native characters.

Key words: **aviation terminology, Russian language, Chinese language, borrowings, foreign language vocabulary, term formation, native lexemes, adaptation, tracing**

Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
Ван Цзюньпэн*, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: xiaopeng8800@mail.ru*

ИСКОННЫЕ И ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В АВИАЦИОННЫХ ТЕРМИНАХ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена сопоставительному анализу исконных и иноязычных элементов, формирующих авиационную терминологию в русском и китайском языках. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью в сопоставительном аспекте транспортной терминологии типологически разных языков. Работа фокусируется на выявлении тенденций в заимствовании, адаптации и создании новых терминов в русском и китайском языковых системах, а также на определении факторов, влияющих на выбор между исконными и заимствованными терминами. Основное внимание уделя-

ется примерам, иллюстрирующим различные способы терминообразования и демонстрирующим влияние исторического, культурного и технологического контекстов на формирование русской и китайской авиационной терминологии. В результате доказано, что в русском языке активнее применяются прямое заимствование и транскрипция, транслитерация, особенно из английского и французского языков. Исконные элементы используются преимущественно для создания сложных терминов. В китайском языке предпочтение отдается созданию новых терминов на основе исконных иероглифов.

Ключевые слова: **авиационная терминология, русский язык, китайский язык, заимствования, иноязычная лексика, терминообразование, исконные лексемы, адаптация, калькирование**

Авиация как область науки и техники представляет собой быстроразвивающуюся сферу, требующую точной и однозначной терминологии. В условиях глобализации и международного сотрудничества в авиационной отрасли изучение формирования авиационной терминологии в различных языках приобретает особую актуальность.

Исследование авиационной терминологии представляется значимым вопросом, поскольку эта отрасль знания и профессиональная сфера деятельности находятся в состоянии постоянного развития, что предполагает непрерывное формирование и расширение её терминологического аппарата. До сих пор не проводилось комплексного анализа сложности, разнородности и взаимосвязей в системе авиационных терминов в типологически разных языках. Не менее важным является тот факт, что терминология не существует изолированно, а тесно связана с общелитературным языком, черпая из него ресурсы для обозначения новых понятий и подчиняясь общим принципам языкового развития. В этой связи изучение авиационной терминологии углубляет понимание лексической системы языка и способствует выявлению общих тенденций терминообразования.

Изучение авиационной лексики и терминологии в русском языке осуществлялось с различных точек зрения. Так, М.М. Москалева занималась вопросами презентации терминосистемы авиационной лексики для иностранной аудитории [1]. Отдельное внимание уделялось некодифицированному слою профессионального языка авиации, включая авиационный фольклор, что нашло отражение в работе М.Б. Казачковой [2]. Вопросы использования эпонимов в специальной авиационной лексике в рамках историко-научного подхода рассматривались в диссертационной работе Е.А. Зюзиной [3]. Научная работа В.С. Унагаева сосредоточена на структурно-семантическом анализе аэрокосмической лексики в СМИ на примере немецкого и русского языков [4]. Вместе с тем явления идиоматичности и синонимии в области авиационной терминологии на материале русского и китайских языков рассмотрены Тенг Шу-Юань [5]. В научной работе Xiaosi Hu на английском языке проводится подробный анализ китайской отрасли авиации общего назначения и ее проблем, однако автор не касается лингвистического аспекта вопроса [6]. Лексикографический источник под редакцией Л.А. Радус и Л.Г. Абдрахимова – «Практический русско-китайский, китайско-русский словарь авиационных терминов» – содержит лексику, используемую в авиационно-технической сфере [7]. Однако практически отсутствие научных лингвистических работ по терминам авиации в китайском языке указывает на актуальность исследуемого вопроса.

Целью исследования является выявление общих тенденций и специфических особенностей в процессах заимствования, адаптации и создания новых авиационных терминов в русской и китайской языковых системах, а также определение факторов, влияющих на выбор между исконными и заимствованными элементами терминов.

Для реализации данной цели в рамках исследования будут решены следующие задачи: 1) рассмотреть исконные и заимствованные языковые элементы в формировании авиационной терминологии в русском и китайском языках; 2) проанализировать в сравнительном аспекте русские и китайские термины авиации, представленные в словарях и текстах СМИ за 2020–2025 годы; 3) выявить факторы, влияющие на выбор между исконными и заимствованными терминами в русском и китайском языках.

Основными методами исследования являются описательный и сравнительный методы для представления языкового материала.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые предпринят комплексно-сравнительный анализ исконных и иноязычных элементов, формирующих авиационную терминологию в русском и китайском языках.

В качестве материала исследования использованы русскоязычные и китайские лексикографические источники и тексты СМИ [8; 9; 10].

Теоретическая значимость полученных результатов состоит в их вкладе в терминологию русского и китайского языков, в частности в изучение процессов иноязычного заимствования, а также в исследование исконных лексических элементов.

Практическая ценность исследования заключается в возможности применения его результатов в преподавании дисциплин по русской и китайской лексикологии, терминологии, а также при подготовке выпускных квалификационных работ по данным языкам.

Формирование терминологии в любой области знания представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий как использование исконных языковых ресурсов, так и заимствования из других языков. Заимствования являются естественным и неизбежным явлением, особенно в тех сферах, где научные и технологические инновации первоначально возникают в одной языковой среде и впоследствии распространяются по всему миру [11]. Адаптация заимствований может происходить различными путями: от прямого транскрибирования и транслитерации до калькирования и семантического заимствования.

Важным аспектом является также роль исконных языковых ресурсов в формировании терминологии. Использование существующих морфем, словообразовательных моделей и семантических полей позволяет создавать новые термины, более понятные и естественные для носителей языка.

В формировании авиационной терминологии сочетаются исконные и заимствованные элементы. Так, в русском языке используются комбинации исконных слов для создания новых терминов: взлетно-посадочная полоса (взлет + посадка + полоса); воздушный винт (воздух + винт) [12]. Такие сочетания хорошо известных слов создают четкое и понятное определение авиационных терминов. Приведем пример. «В Мюнхене самолёт, который должен был вылететь в Дубай на саммит, посвящённый глобальному потеплению, намертво вмёрз во взлётно-посадочную полосу (2.12.2023); Самолет разобрали буквально по винтику. А потом начали собирать в обратном порядке. Оба двигателя восстановили, воздушные винты – тоже» (24.02.2025) [8].

В китайском языке также распространено использование сочетаний существующих иероглифов для создания новых терминов с определенным логичным значением: 飞机 (fēijī) ‘самолет’, где 飞 (fēi) ‘летать’, а 机 (jī) ‘механизм, машина’ дословно обозначают ‘летающий механизм’; 跑道 (pǎodào) ‘взлетно-посадочная полоса’, где 跑 (pǎo) ‘бегать’, 道 (dào) ‘путь, дорога’ буквально означают ‘путь для разбега’ [13]. Например: «***近几年来，攀枝花机****场还存在一个新的隐忧****——地****质灾害导致的滑坡。攀枝花市交通运输局告诉《中国新闻周刊》，****2011****年时的滑坡，导致攀枝花机场停航近两年。从远期看，****可能****还会继续发生滑坡。而机场四周地势陡峭，不具备延长跑道等原址改扩建条件。张仲麟指出，基于以上各个因素，从本质安全的角度出发，将攀枝花机场进行迁址无疑是最根本的解决方案。攀枝花市对此也早有考量，****2017****年，****攀枝花机****场启动了迁建工作。攀枝花市交通运输局告诉《中国新闻周刊》，为了改善此前保安营机场的问题，****攀枝花市在****选址阶段提前开展了地质勘察工作，****多次邀****请地质专家对新机场地质开展评估，****也听取了****飞行员、航空公司、机场管理单位的意见。今年****6****月，****中国民航局召开了攀枝花机****场迁建项目选址报告评审会，****并初步确定仁和区平地****镇双龙潭作为****唯一****预选场址。据攀枝花市交通运输局介绍，相较保安营机场，双龙潭的新机场地质条件好，整体稳定性好，不良地质少。场址位于地势平坦的山梁上，四周不陡峭。气象条件来看，新机场主要是南北向风，跑道也是南北向，横切风少，且距离金沙江更远，受金沙江气流影响小。另外，****安全****设施设备也将更到位，飞机跑道将从****2800****米延****长到****3200****米，预留****3600****米。总体来说，未来飞机在新机场起降，气象因素带来的影响将更小，飞行会更平稳*» (09.11.2020)。 – «В последние годы аэропорт Паньчжихуа столкнулся с новой скрытой угрозой – оползнями, вызванными геологическими катастрофами. Управление транспорта города Паньчжихуа сообщило «Китайскому еженедельнику новостей», что оползень, произошедший в 2011 году, привел к остановке работы аэропорта почти на два года. В долгосрочной перспективе оползни могут продолжаться. Кроме того, из-за крутого рельефа вокруг аэропорта отсутствуют условия для расширения взлетно-посадочной полосы или реконструкции на существующем месте. Чжан Чжунлинь отметил, что с учетом всех этих факторов, с точки зрения фундаментальной безопасности перенос аэропорта Паньчжихуа является наиболее радикальным решением. Город Паньчжихуа уже давно рассматривал этот вопрос, и в 2017 году начались работы по переносу аэропорта. Управление транспорта города Паньчжихуа сообщило «Китайскому еженедельнику новостей», что для устранения проблем, существовавших в аэропорту Баоаньин, на этапе выбора нового места были проведены геологические работы, а также неоднократно приглашались эксперты для оценки геологических условий нового аэропорта. Также были учтены мнения пилотов, авиакомпаний и управляющих аэропортами. В июне этого года Управление гражданской авиации Китая провело совещание по рассмотрению отчета о выборе места для переноса аэропорта Паньчжихуа, и в качестве единственного предварительного варианта был выбран участок в поселке Шуанлунтань, район Пинди, Жэньхэ. По данным Управления транспорта города Паньчжихуа, по сравнению с аэропортом Баоаньин, новый аэропорт в Шуанлунтане имеет лучшие геологические условия, общую стабильность и меньше неблагоприятных геологических факторов. Участок расположен на плоской горной гряде, окруженной не крутыми склонами. С точки зрения метеорологических условий, в новом аэропорту преобладают ветры северо-южного направления, а взлетно-посадочная полоса также ориентирована с севера на юг, что уменьшает влияние боковых ветров. Кроме того, новый аэропорт находится дальше от реки Цзиньшацзян, что снижает влияние воздушных потоков, вызванных рекой. Также будут улучшены средства безопасности, а длина взлетно-посадочной полосы будет увеличена с 2800 метров до 3200 метров, с возможностью дальнейшего расширения до 3600 метров. В целом в будущем взлет и посадка самолетов в новом аэропорту будут меньше зависеть от метеорологических факторов, что сделает полеты более безопасными и стабильными» [10].

В русском языке для образования новых слов-терминов используются исконные аффиксы: высотомер (высота + -мер), где суффикс -мер обознача-

ет прибор для измерения чего-либо и обледенение (лёд + -ение), где суффикс -ение обозначает процесс или состояние. Например: «Отмечается, что в полете использовалось в основном российское снаряжение. Это высотомер отечественного производства, комплект для обеспечения жизнедеятельности парашютистов на больших высотах» (24.07.2024) [9].

Следует отметить, что в русском языке авиационные термины образуются с помощью неизменного или минимально измененного заимствованного слова из иностранного языка (чаще всего из английского и французского): двигатель (от фр. moteur); шасси (от фр. châssis); фюзеляж (от фр. fuselage), авиапарк (от англ. aviapark) и др. [12]. Например: «Мы до сих пор остаемся крупнейшим в стране авиационным учебным центром с самой широкой обучающей программой и большим авиапарком. Еще до получения лицензии вы учитесь сажать самолет с отказавшим двигателем или неработающими приборами» (19.03.2025); «Технические повреждения получило шасси вертолета» (18.03.2025) и др. [9]. Несмотря на наличие исконного синонима *мотор*, термин *двигатель* более распространен в текстах по теме авиации.

В китайском же языке термин 发动机 (fādòngjī) ‘двигатель’ образован от 发 (fā) ‘производить, двигать’, 动 (dòng) ‘движение’, 机 (jī) ‘механизм, машина’, что буквально переводится как ‘механизм, производящий движение’. Например: «*从产业集群的角度来看，长三角航空航天产业基础非常好，上海较高的成本使得其不太适合一些零部件配套企业布局。类似空客在不同欧洲国家之间的分工，**法国**负责总装，**德国**拥有众多专业化零部件供应商，**英国在航空**发动机研发、生产上具备优势*» (19.06.2024)。 – «С точки зрения промышленного кластера аэрокосмическая отрасль в дельте реки Янцзы имеет очень хорошую базу. Высокие издержки в Шанхае делают его менее подходящим для размещения предприятий-поставщиков комплектующих, но он может служить центром влияния для всего региона. Это похоже на разделение труда между европейскими странами: Франция отвечает за окончательную сборку, в Германии сосредоточено множество специализированных поставщиков компонентов, а Великобритания обладает преимуществами в разработке и производстве авиационных двигателей» [10].

Передача звучания и написания иностранного слова средствами русского языка прослеживается в таких терминах, как *турбулентность* (от англ. turbulence), *радар* (от англ. radar – Radio Detection and Ranging) и др. Например: «Второй пилот пролил чай на пульт TCAS (система предупреждения столкновения самолетов в воздухе), когда самолет попал в зону умеренной турбулентности» (15.04.2024); «Польше не хватает средств на полноценное обслуживание истребителей F-16, военные вынуждены отказаться от нанесения специального покрытия на самолеты, которое делает их менее заметными для радаров противника» (03.03.2025) [9].

В китайском языке передача звучания иностранного слова с использованием китайских иероглифов часто приводит к длинным и не всегда легко запоминающимся терминам, поэтому обычно применяется на ранних этапах заимствования. К примеру, в терминах 雷达 (léidá) ‘радар’ (от англ. radar) или 波音 (bōyīn) ‘Boeing’ (авиакомпания) [14] иероглифы подобраны по звучанию, но не несут прямого смыслового значения, связанного с радаром или Боингом.

В русском языке также используется калькирование или пословный перевод иностранного термина: *черный ящик* (калька с англ. black box), *вертолёт* (калька с фр. hélicoptère, где héli(co) – от греч. helix ‘спираль’, ptère – от греч. pterón ‘крыло’). Данный способ наблюдается и в китайском языке: **黑匣子** (hēi xiázi) ‘черный ящик’. Примеры: *29 января пассажирский самолет American Airlines вылетел из города Уичито в Канзасе и столкнулся с военным **вертолетом** при заходе на посадку в Вашингтоне. 31 января были найдены **черные ящики** лайнера, их отправили на расшифровку* (06.02.2025) [9]; «*在搜救人员的努力下，**3月23日下午**，**一部“黑匣子”被**发现。飞机上一般设置两部**“黑匣子”**，**分**别为驾驶舱语音记录仪和飞行数据记录仪。朱涛表示，**在开展此次搜**寻之前，**已向参与救援的武警官兵以及消防人**员进行了专业培训，**介**绍飞机主要部件，**特**别是飞行记录器，**也就是“黑匣子”的外**观和颜色特征。**3月23日下午**，**有武警**战士先发现了疑似飞行物件，经辨认属于飞行记录器的一部分，**并**经译码工程师共同判定为两部飞行记录器中的驾驶舱语音记录器。两部飞行记录器都安装在飞机尾部。驾驶舱语音记录器的发现，**增加了另一部**飞行数据记录器被找到的可能，**他**们将继续加大搜寻力度，**全力**寻找第二部飞行记录器» (25.03.2025)。 – «Благодаря усилиям спасателей 23 марта во второй половине дня был обнаружен один «чёрный ящик». Как правило, на самолётах устанавливаются два «чёрных ящика»: речевой самописец кабины экипажа и регистратор полётных данных. Чжу Тао сообщил, что перед началом поисковых работ для участвующих в операции военнослужащих НОАК и пожарных был проведён профессиональный инструктаж, в ходе которого их ознакомили с основными компонентами самолёта, особенно с внешним видом и цветовыми характеристиками бортовых самописцев, то есть «чёрных ящиков». 23 марта во второй половине дня один из военнослужащих первым обнаружил предмет, предположительно относящийся к самолёту. После идентификации было установлено, что это часть бортового самописца, а инженеры-декодировщики подтвердили, что это речевой самописец кабины экипажа – один из двух регистраторов. Оба самописца установлены в хвостовой части самолёта. Обнаружение речевого самописца повышает вероятность нахождения второго устройства – регистратора полётных данных. Спасатели продолжат интенсивные поиски, приложив все усилия для обнаружения второго «чёрного ящика»» [10].

В китайском языке придаются новые значения существующим словам для обозначения новых понятий в области авиации. К примеру, **空** (kōng) изначально означает ‘пустой’, ‘небо’, а в авиационной терминологии может выступать как ‘воздушный’, т.е. **空域** (kōngyù) ‘воздушное пространство’. Например: «*对新疆来说，发展**低空**经济有着得天独厚的资源优势：地域辽阔，空域资源丰富，气候条件优良，全年可飞天数达**300天**，为无人机飞行活动提供了充足的空间保障；耕种林区面积大，城市之间距离较远，非常适合开展农林牧飞行作业、航空物流运输、应急救援、工业应用等*» (23.03.2025)。 – «Для Синьцзяна развитие экономики малой авиации имеет уникальные ресурсные преимущества: обширная территория и богатые воздушные ресурсы, регион обладает огромными пространствами и благоприятными климатическими условиями, позволяющими проводить полёты до 300 дней в году, что обеспечивает идеальные условия для эксплуатации беспилотников. Большие площади сельскохозяйственных и лесных угодий, значительные территории пахотных земель, лесов и пастбищ, а также большие расстояния между городами делают Синьцзян идеальным местом для: авиационных работ в сельском и лесном хозяйстве, авиационных грузоперевозок, операций по аварийно-спасательным работам, промышленного применения малой авиации. Таким образом, Синьцзян обладает всеми необходимыми условиями для активного развития этого перспективного направления» [10].

Итак, сравнивая подходы к формированию авиационной терминологии в русском и китайском языках, можно выделить следующее: русский язык активнее использует прямое заимствование и транскрипцию/транслитерацию, особенно из английского и французского языков. Исконные элементы также деятельно используются, особенно для создания сложных терминов. В китайском языке предпочтение отдается созданию новых терминов на основе исконных иероглифов, что обеспечивает большую понятность и логичность терминологии для носителей языка. Транслитерация используется реже, и в целом китайский язык стремится к большей «самодостаточности» в формировании терминологии.

Необходимо особо выделить и факторы, влияющие на выбор между исконными и заимствованными авиационными терминами. Во-первых, это влияние французского языка на русскую терминологию в начале развития авиации; во-вторых, стремление к «чистоте» языка в китайском языке, в отличие от большей открытости к заимствованиям в русском языке; в-третьих, возможности китайского языка для создания новых терминов на основе иероглифов и, в-четвертых, необходимость быстрого освоения новых технологий и, как следствие, заимствование терминов из языков-лидеров в данной области.

Формирование авиационной терминологии в русском и китайском языках представляет собой сложный и динамичный процесс, отражающий влияние историко-культурных и технологических факторов. Русский язык демонстрирует большую склонность к заимствованиям, особенно из английского и французского, а китайский язык предпочитает создание новых терминов на основе исконных иероглифов. И русский, и китайский языки активно используют исконные элементы для формирования авиационной терминологии, но делают это разными способами, обусловленными особенностями каждой языковой системы.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение влияния глобализации на авиационную терминологию, анализ семантической адаптации заимствований и разработку эффективных стратегий перевода авиационной документации между русским и китайским языками.

Библиографический список

1. Москалева М.М. *Терминосистема авиационной лексики и особенности ее презентации в иностранной аудитории*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1998.
2. Зюзина Е.А. *Эпонимические единицы в составе специальной авиационной лексики.* Диссертация … кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
3. Казачкова М.Б. *Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры: на материале русского и английского вариантов профессионального языка авиации*. Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2008.
4. Унагаев В.С. *Структурно-семантическая характеристика аэрокосмической лексики в СМИ: на материале немецкого языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
5. Тенг Шу-Ю. *Синонимия и идиоматичность терминов в двуязычном русско-китайском переводном терминологическом словаре: на материале авиационной боевой техники*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
6. Hu X. *General aviation in China. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Science in Aviation Management*. Middle Tennessee State University, 2015.
7. Радус Л.А., Абдрахимов Л.Г. *Практический русско-китайский, китайско-русский словарь авиационных терминов*. Москва, 2008.
8. *Комсомольская правда*. Available at: https://www.kp.ru/online/news
9. *Коммерсантъ*. Available at: https://www.kommersant.ru/
10. *中国新闻周刊* (*Еженедельник китайских новостей*). Available at: http://www.inewsweek.cn

11. Лотте Д.С. *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов*. Москва: Наука, 1982.
12. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний.* Москва: Русский язык, 1998.
13. *Большой русско-китайский словарь*. Пекин: Издательство Шанъу иньшугуань, 2001.
14. Ду Х. Языковые особенности китайского научно-технического языка. *Изучение языка и исследования*. 1981: 87–101.

References

1. Moskaleva M.M. *Terminosistema aviacionnoj leksiki i osobennosti ee prezentacii v inostrannoj auditorii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
2. Zyuzina E.A. *`Eponimicheskie edinicy v sostave special'noj aviacionnoj leksiki.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2006.
3. Kazachkova M.B. *Professional'nyj yazyk kak otrazhenie professional'noj kul'tury: na materiale russkogo i anglijskogo variantov professional'nogo yazyka aviacii.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2008.
4. Unagaev V.S. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika a`erokosmicheskoj leksiki v SMI: na materiale nemeckogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Teng Shu-Yu. *Sinonimiya i idiomatichnost' terminov v dvuyazychnom russko-kitajskom perevodnom terminologicheskom slovare: na materiale aviacionnoj boevoj tehniki*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Hu X. *General aviation in China. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Science in Aviation Management*. Middle Tennessee State University, 2015.
7. Radus L.A., Abdrahimov L.G. *Prakticheskij russko-kitajskij, kitajsko-russkij slovar' aviacionnyh terminov*. Moskva, 2008.
8. *Komsomol'skaya pravda*. Available at: https://www.kp.ru/online/news
9. *Kommersant`*. Available at: https://www.kommersant.ru/
10. *中国新闻周刊* (*Ezhenedel'nik kitajskih novostej*). Available at: http://www.inewsweek.cn
11. Lotte D.S. *Voprosy zaimstvovaniya i uporyadocheniya inoyazychnyh terminov i termino`elementov*. Moskva: Nauka, 1982.
12. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov: okolo 25 000 slov i slovosochetanij.* Moskva: Russkij yazyk, 1998.
13. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Pekin: Izdatel'stvo Shan`u in'shuguan', 2001.
14. Du H. Yazykovye osobennosti kitajskogo nauchno-tehnicheskogo yazyka. *Izuchenie yazyka i issledovaniya*. 1981: 87-101.

Статья поступила в редакцию 01.04.25

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-352-355

Vovk M.V., *senior teacher, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (MPEI) (Moscow, Russia), E-mail: maryvok7712@yandex.ru*

REPRESENTATION OF FEAR AND ANXIETY IN FICTIONAL NARRATIVE (BASED ON EARLY 20TH CENTURY ENGLISH PROSE). The article considers means of representing in fictional narrative the basic emotion of fear and the emotional state of anxiety regarded as one of its forms. The relevance of the chosen topic is determined by the interest of contemporary linguistics in studying ways of expressing emotional states, including their representations in literary texts. Research is based on four English short stories of the first half of the previous century. Two of the selected stories, namely, "I Spy" by G. Greene and "After 20 Years" by O. Henry, are regarded as examples of action-packed prose, the stories "A Day's Wait" by E. Hemingway and "Eveline" by J. Joyce are examples of psychological fiction. Methods of structural, linguistic, semiotic and hermeneutic analysis reveal that fear and anxiety are verbalized differently in literary texts. It is shown that words belonging to the lexical-semantic groups "anxiety" and "fear" are not the only means of representing the internal states experienced by the characters. Emotional tension is created primarily by syntactic and stylistic means, as well as with the help of symbolic words, through descriptions of the characters' speech, gestures and body movements. It is stressed that in psychological prose the emotions of fear and anxiety experienced by characters are usually implicit but can be reconstructed from the text as a result of analysis.

Key words: **emotive prose, representation of emotions, oppositions, lexical-semantic group of fear, action-packed prose, psychological fiction**

М.В. Вовк*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: maryvok7712@yandex.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТРАХА И ТРЕВОГИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ НАРРАТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.)

В статье обсуждается проблема репрезентации в художественном нарративе базовой эмоции страха и эмоционального состояния тревоги как одной из его форм. Актуальность выбранной темы определяется интересом современной лингвистики к изучению средств и способов выражения эмоциональных состояний, в том числе средств их репрезентации в художественных текстах. Материалом исследования послужили четыре англоязычных рассказа первой половины прошлого столетия. Два из выбранных для анализа рассказов, а именно – Г. Грина «Я шпионю» (G. Greene 'I spy') и О. Генри «20 лет спустя» (O. Henry 'After 20 years'), рассматриваются как примеры остросюжетной прозы, два других, Э. Хемингуэя «День ожидания» (E. Hemingway 'A Day's Wait' и Дж. Джойса «Эвелин» (J. Joyce 'Eveline'), представляют собой примеры психологизма в литературе. Применение методов структурного, лингвостилистического, семиотического и герменевтического анализа демонстрирует, что страх и тревога по-разному актуализируются в повествовательном художественном тексте. Показано, что слова, принадлежащие к лексико-семантическим группам «тревога» и «страх», не являются основными средствами актуализации переживаемых персонажами внутренних состояний, эмоциональное напряжение создается, прежде всего, синтаксическими и стилистическими средствами языка, а также при помощи слов, актуализирующих культурные смыслы, посредством описаний особенностей речи, жестов и телодвижений персонажей. Отмечается, что в психологической прозе переживаемые персонажами эмоции страха и тревоги могут быть недоступны непосредственному наблюдению, но реконструируемы из текста в результате анализа.

Ключевые слова: **эмотивность текста, репрезентация эмоций, текстовые оппозиции, лексико-семантическая группа «страх», остросюжетная проза, психологизм в литературе**

Проведенный нами в рамках подготовки статьи обзор научных источников показал, что большинство работ по эмотивности художественного текста нацелено на изучение средств выражения отрицательных эмоций, например, страха, тревоги, грусти, печали, нежели на описание средств актуализации положительных эмоциональных состояний. Данный факт возможно объяснить тем, что причины страхов, тревог и опасений настолько многочисленны, что составляют значительную часть жизни человека. О важности эмоций страха и тревоги в жизни людей свидетельствует дефиниционный анализ лексемы «страх» и обращение к результатам ассоциативных экспериментов. Наш опыт взаимодействия с художественными текстами показывает, что при всей широте семантики лексем «страх» и «тревога» актуализация соответствующих состояний в произведениях художественной литературы осуществляется еще и через смежные понятия, например, смерть, болезнь, разлуку, перемены и т. д. Не менее важная роль в создании атмосферы страха и тревоги принадлежит фонетическим, грамматическим и стилистическим приемам, например, ономатопеи, метонимии, персонификации, а также использованию коротких и назывных предложений, синтаксических повторов, риторических вопросов и т. д. К средствам проявления страха и тревоги относятся также описания мимики и жестов, культурные символы, имена собственные и интертекстуальные включения.

Целью статьи является выявить и описать средства репрезентации страха в рассказах двух разных модальностей.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: выявить и описать средства репрезентации страха и тревоги в остросюжетной художественной прозе; выявить и описать средства репрезентации страха и тревоги в психологической художественной прозе; сравнить полученные в ходе анализа текстов разной модальности результаты, описать отличия в способах репрезентации эмоций страха и тревоги в остросюжетной и психологической прозе; обобщить полученные результаты, указать возможности их использования в исследованиях на материале других языков и для выявления других эмоциональных состояний, например, радости и веселья в юмористических текстах.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней изучены особенности репрезентации базовых эмоций страха и тревоги в художественном нарративе, выявлены различия в способах представления данных эмоций в двух типах текста.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней описаны методы работы с эмотивными текстами определенной модальности, полученные в ходе исследования результаты вносят вклад в лингвистическую теорию эмоций.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в вузовских курсах по теории текста, при анализе и интерпретации англоязычных повествовательных художественных текстов, а также при работе с различными эмоциональными состояниями в рамках аффективной нарратологии.

В одной из своих работ С.В. Ионова отмечает, что изучение проявлений эмоций в языке и речи является сложной задачей, «требующей выхода за привычные научные рамки и дисциплинарные пределы» [1, с. 125]. Наукой, сформировавшейся в начале текущего столетия и создавшей методологическую основу для изучения эмоций посредством лингвистических методов и на разном языковом материале, в том числе на основе художественных текстов, стала эмотиология. Ключевой категорией данной науки является эмотивность, представляющая собой лингвистическое явление и характеризующая язык как средство выражения переживаемых человеком эмоциональных состояний [2].

Проведенный нами обзор научных публикаций по исследуемой в данной статье тематике говорит о том, что наиболее изучаемыми на сегодняшний день являются средства выражения негативных эмоций, например, страха и тревоги, в то время как вопрос языковой презентации положительных переживаний не привлекает активного внимания лингвистов. Данный факт возможно объяснить преобладанием в жизни человека отрицательных эмоций над положительными, что отмечает, в частности, А.Н. Тетиор [3], и что подтверждается также наличием очень большого числа языковых репрезентаций, в частности в семантическом поле «страх» в английском языке [4]. Вместе с тем нельзя не согласиться с мнением об условности отнесения эмоций к той или иной категории, поскольку во многих случаях они носят смешанный характер, и «их вербальная идентификация всегда субъективна» [1, с. 127].

Выбор эмоций страха и тревоги в качестве объекта данного исследования продиктован нашим желанием понять, каким образом в художественных текстах достигается соответствующий прагматический эффект. Вслед за отечественными психологами мы рассматриваем тревогу как форму страха, особенностью которой является непропорционально высокая интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию [5, с. 44]. В научной литературе также отмечается, что если страх возникает в ситуациях реальной или воображаемой опасности и основан на инстинкте самосохранения, то тревога представляет собой «переживание отдаленной и неясной опасности» [6, с. 815]. В пользу того, что эмоциональные состояния тревоги и страха не являются идентичными, говорит также исследование эмоций ужаса (horror) и боязни (dread) на материале англоязычных художественных текстов, показавшее, что эмоция первого типа, как правило, сосредоточена вокруг некоторого, вполне конкретного объекта, тогда как в повествованиях второго типа объект страха может в принципе отсутствовать [7]. Таким образом, в самых общих чертах страх ситуативен, в то время как тревога не имеет под собой наблюдаемых здесь и сейчас оснований и связана с ожиданием некоторой устрашающей ситуации. С другой стороны, исследования эмоции страха на основе художественных нарративов демонстрируют также то, что в тексте данное эмоциональное состояние представляет собой «любую зону неопределенности», которая может относиться как к повествователю, так и к любому персонажу либо может быть направлена на адресата, и в рамках которой конструируется событийное ожидание» [8, с. 266]. Данное наблюдение также представляется нам значимым, поскольку показывает, что при изучении состояния страха трудно избежать рассмотрения средств выражения тревоги, и позволяет, не устанавливая жесткие исследовательские рамки, более гибко подойти вопросу о содержании эмоции тревоги.

Важным для нас является также и то, что средствами репрезентации эмоций страха и тревоги выступают единицы других лексико-семантических полей (например, «смерть» и «болезнь» [9]), что позволяет подключить к анализу и другие средства вербализации этих переживаний. Наконец, отмечается, что выражать эмоции могут также другие средства языка, например, фонетические, грамматические и стилистические приемы [10]. По нашим наблюдениям, синтаксические и стилистические средства художественной выразительности обладают бóльшим прагматическим эффектом, нежели лексические. Кроме того, созданию эмоционального эффекта способствуют интертекстуальные включения и текстовые оппозиции [11], культурные символы и слова с символическими значениями [12] и описания характерных форм невербального поведения (мимики, жестов, телодвижений). Роль названных средств в эмоционализации текста эксплицируется в ходе герменевтического анализа, основанного на движении по так называемомукругу понимания и позволяющего познавать целое на основе отдельного, а отдельное на основе целого [13].

Таким образом, в следующем разделе статьи мы рассмотрим лексические, синтаксические, стилистические средства выражения тревоги и страха в художественном тексте с целью установления наиболее эффективных средств экспликации данных эмоциональных состояний, которые являются одновременно средствами оказания эмоционального воздействия.

В данном разделе представлены полученные на предварительном этапе подготовки статьи результаты анализа четырех англоязычных рассказов (G. Greene ‘I spy’ [14], O. Henry ‘After 20 years’ [15], E. Hemingway ‘A day’s wait’ [16], J. Joyce ‘Eveline’ [17]), позволяющие описать средства создания атмосферы тревоги и страха в художественном тексте. Рассказы Г. Грина и О. Генри представляют собой примеры остросюжетной прозы, тогда как произведения Э. Хемингуэя и Дж. Джойса являются типичными для эпохи модернизма и предлагают реалистичный взгляд писателей на внутренний мир персонажей, оказавшихся в трудной ситуации.

В первую очередь обратимся к рассказу Г. Грина «Я шпионю» (G. Greene ‘I spy’ [13]), главным персонажем которого является мальчик по имени Чарли Стоу, решивший прокрасться ночью в табачную лавку своего отца и украсть пачку сигарет. Атмосфера страха и тревоги, создаваемая на протяжении всего повествования, является доминирующей в данном рассказе и легко распознается благодаря употреблению характерных лексических единиц. Приведем несколько примеров, раскрывающих внутреннее состояние ребенка.

«Even then he moved with **caution** and **tiptoed** to the window. <…> But now all the windows were **dark**. A **searchlight** passed across the sky, **lighting** the banks of cloud probing the **dark** deep spaces between, seeking enemy airships. <…> Charlie Stowe **was frightened**. <…> a thin haze of stale smoke which would completely **disguise his crime** <…> Charlie Stowe **had no sense of safety** as he **crept down** the wooden stairs. When they **creaked** he **clenched his fingers** on the collar of his nightshirt. <…> **The footsteps** of a policeman on the pavement made him **grab** the first packet to his hand and **dive for the hole** <…> **A light** shone along the floor and **a hand** tried the door, then **the footsteps** passed on, and Charlie **cowered in the darkness**. At last he **got his courage back** by telling himself in his curiously adult way that if he **were caught** now <…> For a while **he dared not move**. Three times the **searchlight lit** the shop, while be **muttered taunts and encouragements**» [13].

Из примеров видно, что важная роль в создании атмосферы страха и тревоги принадлежит словам из соответствующей и антонимичной лексико-семантических групп (*caution*, *frightened*, *safety*, *courage*, *dare*, *encouragements*, *disguise*, *be caught*, др.), словам, обозначающим движения, характерные для испуганного человека (*creep*, *clench his fingers*, *grab*, *tiptoe*, *dive for the hole*, *mut*ter, др.), оппозиции «свет – тьма», выраженной словами *dark*, *darkness*, *light*, *searchlight*, стилистическому приему синекдохи (*hand*, *steps*, *footsteps*). Обратим внимание на то, что слово *light* и его производные используются в рассказе 13 раз, при этом свет таит в себе угрозу и способствует усилению атмосферы страха, тогда как слова *dark* и *darkness*, транслирующие контекстуальное значение безопасности, привлекаются всего 6 раз.

Приведем статистику, касающуюся слов, непосредственным образом связанных с лексической группой «Страх»: *fear* (2), *frighten* (2), *afraid* (2). Отметим, что число слов, обозначающих характерные для переживаемых эмоций тревоги и страха действия и состояния, также составляет 6 единиц: *tiptoe*, *creep*, *clench*, *dive*, *dare not move*, *mutter*, *heart beating*. Наиболее показательными являются, на наш взгляд, словосочетание *dare not move*, отражающее состояние «замри», и выражение *heart beating* как показатель активной физиологической реакции на страх.

В рассказе О. Генри «20 лет спустя» (O. Henry ‘After 20 years’ [14]) репрезентируется состояние тревоги главного героя, гангстера по имени Боб, приехавшего в Нью-Йорк для встречи с другом детства, который оказался полицейским и в итоге организовал его арест. Выбор данного рассказа был продиктован тем, что доминирующим в нем является эмоциональное состояние тревожного ожидания, передаваемое словами *night*, *depeopled*, *darkened*, *unlighted*, а также характерной манерой речи персонажа, который говорит с подошедшим к нему полицейским успокоительным тоном, пытаясь объяснить ему причину своего пребывания на улице в поздний час: ««It’s all right, officer,» he said, ***reassuringly***, <…> Well, ***I’ll explain*** if you’d like to make certain ***it’s all straight***».

Символичным в данном рассказе, как и в предыдущем, является противопоставление света и тьмы, при этом темнота способствует реализации идеи безопасности, тогда как свет ведет к раскрытию личности преступника. Приведем цитаты, подтверждающие данные наблюдения.

«The man in the doorway **struck a match and lit his cigar**. **The light showed** a pale, square-jawed face with keen eyes, and a little white scar near his right eyebrow. <…> At the corner stood a drug store, **brilliant with electric lights**. When they **came into this glare** each of them turned simultaneously to gaze upon the other’s face. <…> **When you struck the match to light your cigar I saw it was the face of the man wanted in Chicago**» [14].

Предположительно, оппозиция «свет – тьма» не только способствует созданию тревожной атмосферы, но и является жанровой характеристикой остросюжетной прозы.

В рассказе Э. Хемингуэя «День ожидания» (E. Hemingway ‘A Day’s Wait’ [15]) описана эмоция тревоги, переживаемая ребенком, решившим, что он смертельно болен. Ниже приводятся только те фрагменты текста, в которых описано поведение человека, находящегося в ожидании трагической развязки. Обратим внимание на неподвижную позу, взгляд, прикованный к ножке кровати, нежелание спать или слушать, как отец читает книгу. «He lay **still** in bed and seemed very **detached from** what was going on <…> he **was not following what I was reading** <…> he **was looking at the foot of the bed** <…> I’d rather **stay awake** <…> I went up

to him and found him **in exactly the position** I had left him, white-faced, but with the tops of his cheeks flushed by the fever, **staring still, as he had stared, at the foot of the bed**. <…> 'I'm taking it easy,' he said and **looked straight ahead**» [15].

Выделенные части текста указывают на состояние подавленности, которое может быть вызвано воображаемым страхом смерти. В отличие от двух предыдущих случаев, экспликации скрытого страха в данном рассказе способствует герменевтический анализ текста. Глубинные причины отрешенности персонажа становятся понятны только в контексте целого рассказа, когда в последнем эпизоде ребенок задает прямой вопрос времени своей гибели.

Рассказ Дж. Джойса «Эвелин» (J. Joyce «Eveline» [16]) повествует о молодой девушке, жительнице Дублина начала прошлого века, когда права женщин в Ирландии жестко нарушались. Рано оставшись без матери, Эвелин приняла на себя все обязанности по дому и не могла даже надеяться на то, что когда-либо ей удастся разорвать замкнутый круг и стать счастливой. Знакомство с моряком, прибывшим в Дублин из Буэнос-Айреса, дает ей надежду на счастье в далекой Аргентине, однако невозможность сделать выбор между долгом перед семьей, с одной стороны, и свободой, с другой стороны, приводит героиню к потере рассудка. Процитируем фрагменты текста, из которых следует, что глубинный страх неизвестности стал причиной неспособности девушки оставить жизнь, полную трудностей и разочарований. Созданию атмосферы подавленности как результата внутренней тревоги героини способствуют содержащиеся в тексте указания на вечернее время, на безлюдные улицы, на шаги, на состояние усталости героини, на ее попытки тщательно взвесить все за и против.

«She sat at the window watching the **evening** invade the avenue. <…> She **was tired**. <…> **Few people** passed. <…> she heard his **footsteps clack**ing along the concrete pavement <…> She tried **to weigh each side of the question**. <…> **The evening deepened** in the avenue. **The white of two letters in her lap grew indistinct**. <…>» [16].

Воспоминания о прошлом и размышления о тяготах настоящего вызвали у Эвелин импульсивное желание бежать.

«She stood up in a sudden **impulse of terror**. **Escap**e! **She must escape**! <…> But **she wanted to live**. Why should she be unhappy? <…> **Could she still draw back** after all he had done for her? **Her distress awoke a nausea in her body and she kept moving her lips in silent fervent prayer**. A **bell clanged** upon her heart. <…> All the seas of the world tumbled about her heart. He was drawing her into them: **he would drown** her. She **gripp**ed with both hands at the iron railing. "Come!" No! No! No! It was impossible. Her hands **clutched** the iron **in frenzy**. Amid the seas she sent **a cry of anguish**. "<…> **Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition**» [16].

Аффективная реакция воспроизводится при помощи серии восклицательных и вопросительных предложений, словосочетания *impulse of terror*, глагола *escape*, стремлением к жизни (*she wanted to live*). Однако принятое под влиянием момента решение вновь сменяется страхом перед неизвестностью. Переживаемый ужас передается серией синтаксических и лексических приемов, описывающих душевную боль героини (*in frenzy* – «в безумии», *a cry of anguish* – «крик страданий»). Символическое значение в тексте приобретает звон колокола, море, в котором Фрэнк мог ее утопить, а также глаголы, описывающие то, как она вцепилась в железные перила и держалась за них в полном безумии. Финальное предложение свидетельствует о наступившем помешательстве. В целом в рассказе Дж. Джойса «Эвелин» встречается только одна лексема, называющая состояние страха (*horror*), к другим средствам создания переживаемого героиней эмоционального состояния относятся короткие, вопросительные и восклицательные предложения, описания жестов и телодвижений, символы, случаи метонимии [17].

Достижение поставленной в статье цели осуществлялось по мере решения задач, связанных с применением разных научных методов на определенных этапах исследования текстового материала. В частности, установлено, что лексический и стилистический методы более эффективны при работе с остросюжетными текстами, тогда как семиотический и герменевтический методы дают интересные результаты при анализе художественной прозы, где в центре внимания находятся психологические состояния героев, близкие к депрессивным. Структурный анализ позволяет выявлять текстовые оппозиции, способствующие созданию атмосферы страха и тревоги.

Тема страха и тревоги является одной из наиболее востребованных в психологической, лингвистической и художественной литературе. Проявления данных эмоций разнообразны и многочисленны, поскольку тревожные состояния составляют большую часть жизни человека. Проведенное исследование доказывает, что страх более эксплицирован в художественном тексте, нежели тревога, которая не всегда вербализуется, но может быть реконструирована в результате комплексного анализа текста с применением методов структурного, лингвостилистического, семиотического, герменевтического анализа. Исследование показало, что основными средствами выражения тревоги и страха в остросюжетной и психологической прозе являются следующие: использование слов соответствующей и антонимичной лексико-семантических групп (страх – смелость); описания типичных поведенческих реакций на страх (бей, беги, замри); смежных эмоциональных состояний (депрессии, безучастности, отрешенности), символическое использование оппозиции «свет – тьма», вопросительные, восклицательные и короткие предложения. Кроме того, удалось установить, что в основе описываемых в художественных текстах состояний отрешенности, безразличия также лежат эмоциональные состояния страха и тревоги.

В заключение отметим, что продемонстрированный на материале англоязычных повествовательных художественных текстов подход к изучению эмоций страха и тревоги может быть экстраполирован на другие языки, предположительно, с похожим результатом, а также может быть использован для изучения других эмоциональных состояний, например, радости и веселья в юмористической прозе.

Библиографический список

1. Ионова С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (134): 124–131.
2. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*. 2009; № 9: 29–43.
3. Тетиор А.Н. Эмоциональная сфера человека: преобладание негативных эмоций. *Евразийский союз ученых*. 2015; № 2-2 (11): 78–81.
4. Zhgun D. Linguistic Representation of Emotional and Evaluative Overtones in English Literary Discourse. *London Jouranal of Research in Humanities and Social Sciences*. 2023; Vol. 23, Issue 1. Great Britain Journals Press: 15–33. Available at: https://www.researchgate.net/publication/374782149_Linguistic_Representation_of_Emotional_and_Evaluative_Overtones_in_English_Literary_Discourse
5. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013; № 2: 42–52.
6. Сухарева Н.В. Тревожность, тревога, страх: соотношение понятий. *Теория и практика современной науки*. 2018; № 5 (35): 813–816.
7. Jets K. How is Fear Constructed? A Narrative Approach to Social Dread in Literature. *Interlitteraria.* Issue 23: 427–441. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330115776_How_is_Fear_Constructed_A_Narrative_Approach_to_Social_Dread_in_Literature
8. Муравьева Л.Е. Нарратология эмоций: репрезентация тревоги в художественном нарратив. *Критика и семиотика*. 2021; № 1: 259–279.
9. Кравчук А.Ю., Красноперова Ю.В. Лингвистические средства нагнетания страха в жанре «хоррор» и способы их передачи с английского языка на русский (на материале произведений С. Кинга). *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых*. 2016; № 1: 116–124.
10. Алексанян А.Р. Стилистические особенности нагнетания страха в литературе жанра «хоррор» и способы их передачи на русский язык (на примере произведений С. Кинга на английском и русском языках). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, № 8: 2333–2338.
11. Косиченко Е.Ф. *В мире художественного нарратива: лингвокогнитивные и социокультурные аспекты текстов разных жанров*. Москва: Р. Валент, 2022.
12. Косиченко Е.Ф. Принцип дополнительности семиотических систем в интерпретации события (на материале рассказа Э. Хемингуэя «Канарейку в подарок»). *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024; № 1 (53): 105–123.
13. Гадамер Х.Г. О круге понимания. *Актуальность прекрасного*. Москва: Искусство, 1991: 72–91.
14. Greene G. *I spy*. Available at: https://www.amphi.com/cms/lib/AZ01901095/Centricity/Domain/929/graham-greene-i-spy.pdf
15. Henry O. *After 20 years*. Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/after-twenty-years/
16. Hemingway E. *A day's wait*. Available at: https://bayanbox.ir/view/13100728092711327 59/A-Day-s-Wait-English.pdf
17. Joyce J. *Eveline*. Available at: https://www.robertspahr.com/teaching/cp102/james_joyce_eveline.pdf

References

1. Ionova S.V. Lingvistika `emocij – nauka buduschego. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 1 (134): 124-131.
2. Shahovskij V.I. `Emocii kak ob`ekt issledovaniya v lingvistike. *Voprosy psiholingvistiki*. 2009; № 9: 29-43.
3. Tetior A.N. `Emocional'naya sfera cheloveka: preobladanie negativnyh `emocij. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2015; № 2-2 (11): 78-81.
4. Zhgun D. Linguistic Representation of Emotional and Evaluative Overtones in English Literary Discourse. *London Jouranal of Research in Humanities and Social Sciences*. 2023; Vol. 23, Issue 1. Great Britain Journals Press: 15-33. Available at: https://www.researchgate.net/publication/374782149_Linguistic_Representation_of_Emotional_and_Evaluative_Overtones_in_English_Literary_Discourse
5. Sidorov K.R. Trevozhnost' kak psihologicheskij fenomen. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2013; № 2: 42-52.
6. Suhareva N.V. Trevozhnost', trevoga, strah: sootnoshenie ponyatij. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2018; № 5 (35): 813-816.
7. Jets K. How is Fear Constructed? A Narrative Approach to Social Dread in Literature. *Interlitteraria.* Issue 23: 427-441. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330115776_How_is_Fear_Constructed_A_Narrative_Approach_to_Social_Dread_in_Literature
8. Murav'eva L.E. Narratologiya `emocij: reprezentaciya trevogi v hudozhestvennom narrativ. *Kritika i semiotika*. 2021; № 1: 259-279.

9. Kravchuk A.Yu., Krasnoperova Yu.V. Lingvisticheskie sredstva nagnetaniya straha v zhanre “horror” i sposoby ih peredachi s anglijskogo yazyka na russkij (na materiale proizvedenij S. Kinga). *Vestnik nauchnogo obschestva studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2016; № 1: 116-124.
10. Aleksanyan A.R. Stilisticheskie osobennosti nagnetaniya straha v literature zhanra «horror» i sposoby ih peredachi na russkij yazyk (na primere proizvedenij C. Kinga na anglijskom i russkom yazykah). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, № 8: 2333-2338.
11. Kosichenko E.F. *V mire hudozhestvennogo narrativa: lingvokognitivnye i sociokul'turnye aspekty tekstov raznyh zhanrov*. Moskva: R. Valent, 2022.
12. Kosichenko E.F. Princip dopolnitel'nosti semioticheskih sistem v interpretacii sobytiya (na materiale rasskaza `E. Hemingu`eya «Kanarejku v podarok»). *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2024; № 1 (53): 105-123.
13. Gadamer H.G. O kruge ponimaniya. *Aktual'nost' prekrasnogo*. Moskva: Iskusstvo, 1991: 72-91.
14. Greene G. *I spy*. Available at: https://www.amphi.com/cms/lib/AZ01901095/Centricity/Domain/929/graham-greene-i-spy.pdf
15. Henry O. *After 20 years*. Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/after-twenty-years/
16. Hemingway E. *A day's wait*. Available at: https://bayanbox.ir/view/1310072809271132759/A-Day-s-Wait-English.pdf
17. Joyce J. *Eveline*. Available at: https://www.robertspahr.com/teaching/cp102/james_joyce_eveline.pdf

Статья поступила в редакцию 18.03.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-355-357

***Guseynova M.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*
***Payzullayeva P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*

ON THE ISSUE OF LEXICOGRAPHIC STYLISTICS PROBLEMS. The article discusses issues related to the lexicographic stylistics of the Russian language. It is noted that the Russian language already has a certain lexicographic experience, and following this experience, it is possible to outline ways to solve emerging lexicographic problems. The realities of modern society, the processes of globalization and digitalization contribute to an increase in various borrowings, the loss of the realities of the past era and the transition of a number of words to the category of obsolete. All mobile language processes are recorded in dictionaries by means of stylistic litters, which allows to consider this litter as a key index of linguistic development. Lexicographic marking plays an important role in the dictionary, which can provide a description of the lexeme in grammatical and stylistic aspects. The linguistic processes taking place at the present stage in all languages force us to revise the entire terminological vocabulary. The active invasion of new concepts into the language makes researchers reconsider the relationship of a number of litters in dictionaries. The principle of separating official terminology and the characteristics of the vocabulary of different professions is fruitful and indicates stylistic differentiation. As one of the directions of stylistics, it is necessary to single out lexicographic stylistics. It has its own object of analysis – a lexicographically ordered lexical system, as well as its own methods and techniques for describing the material. Their complexity and originality are related to the design of each word. To successfully solve stylistic problems of lexicography, lexicographers and stylists need to work together, which will be carried out taking into account the specifics of the dictionary.

Key words: **lexicographic stylistics, dictionaries, tags, colloquial, colloquial, special, expressive, linguistic processes, literary language**

***М.Б. Гусейнова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru*
***П.Г. Пайзуллаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с лексикографической стилистикой русского языка. Отмечается, что русский язык уже имеет определенный лексикографический опыт, и, следуя этому опыту, можно наметить пути решения возникающих лексикографических проблем. Реалии современного общества, процессы глобализации и цифровизации способствуют увеличению разных заимствований, утрате реалий прошлой эпохи и переходу целого ряда слов в разряд устаревших. Все мобильные языковые процессы регистрируются в словарях посредством стилистических помет, что позволяет считать эту помету ключевым индексом языкового развития. В составе словаря значимую роль играют лексикографические пометы, которые могут дать описание лексемы в грамматическом и стилистическом аспектах. Языковые процессы, происходящие на современном этапе во всех языках, вынуждают пересмотреть всю терминологическую лексику. Активное вторжение в язык новых понятий заставляет пересмотреть соотношение и целого ряда помет в словарях. Принцип размежевания официальной терминологии и характеристики лексики разных профессий является плодотворным и свидетельствует о стилистических дифференциациях. Как одно из направлений стилистики необходимо выделить лексикографическую стилистику. Она имеет свой объект анализа – лексикографически упорядоченная лексическая система, а также свои методы и приемы описания материала. Их сложность и своеобразие связано с оформлением каждого слова. Для успешного решения стилистических проблем лексикографии нужна совместная работа лексикографов и стилистов, которая будет проводиться с учетом специфики словаря.

Ключевые слова: **лексикографическая стилистика, словари, пометы, просторечный, разговорный, специальный, экспрессивный, языковые процессы, литературный язык**

Актуальность работы определяется рядом факторов. Стилистическая отнесенность слова всегда была важной проблемой в лексикографии. На современном этапе обозначились новые способы и приемы решения ряда вопросов, связанных со стилистической характеристикой слов в соотношении с языковыми нормами. Современный русский литературный язык уже имеет определенный лексикографический опыт, и, следуя этому опыту, можно наметить пути решения возникающих лексикографических проблем. Новые технологии и происходящие в современном обществе процессы глобализации и цифровизации способствуют возрастанию различного рода заимствований, утрате реалий прошлой эпохи и переходу целого ряда слов в разряд устаревших и архаизмов.

Стремительное увеличение количества разговорной и просторечной лексики в составе литературного языка заставляет анализировать происходящие перемены в ракурсе новых реалий.

Исследование стилистического маркирования лексики, которая входит в состав различных словарей русского языка в соответствии с новыми реалиями, несомненно, является актуальной проблемой современной лексикографии.

Вопросы лексикографической стилистики уже давно являются предметом анализа многих исследований. В трудах В.В. Виноградова, Ю.М. Скребнева, Ф.П. Сорокалетова и других данные вопросы получили освещение. Однако при достаточно хорошей изученности проблем разграничения современных помет, систематизации и обобщения различных точек зрения по данной проблеме все еще остаются аспекты, требующие своего самостоятельного анализа и описания целого спектра лексикографии более широко.

Проблемы, с которыми сталкиваются лексикографы при работе над стилистической зоной словарной статьи, связаны в первую очередь с неразработанностью концепции стилистического описания слова [8].

Современные словари, в том числе толковые, не соответствуют в полной мере сложившейся современной языковой (речевой) ситуации [7].

Основная цель нашей работы – проанализировать состояние и развитие лексикографической стилистики русского языка.

Задачи:

1) провести систематизацию и обобщение научных точек зрения по данной проблеме;

2) наметить специфику стилистических помет.

Материалами исследования являются различные словари русского языка, в том числе «Словарь русского языка» [6], «Толковый словарь русского языка» [12].

Методы, использованные в работе: метод анализа и синтеза, способствующий лучшему пониманию сложных процессов и более детальному изучению их составляющих, а также метод наблюдения и описания.

Научная новизна: в данной работе в таком аспекте впервые предпринимается попытка исследования проблем лексикографической стилистики. Проводится систематизация и обобщение научных мнений по рассматриваемой теме.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье рассмотрены вопросы лексикографической стилистики, а также новые способы и приемы решения ряда проблем, связанных со стилистической характеристикой слов в соотношении с языковыми нормами.

Практическая ценность заключается в том, что материалы статьи можно применить в преподавании стилистики, лексикографии в вузах и в колледжах, при разработке различных словарей и учебных пособий.

Наиболее уязвимой и наименее разработанной областью лексикографии считается стилистический аспект словаря.

Обычно словарь закрепляет слово как языковую единицу и дает информацию для более точного и адекватного применения в речевой практике. В первую очередь обозначается конкретная семантическую структура слова. Важность лингвистического описания сведений о языке приводит к комплектации метаязыка словаря. В его составе значимую роль играют лексикографические пометы, которые могут дать описание лексемы в грамматическом и стилистическом аспектах.

Сложности, связанные с характером самого материала, который с трудом поддается стандартизации и унификации, очевидны. В исследованиях, проводимых на современном этапе, все чаще выдвигаются идеи о том, что стилистические явления языка нельзя подвергнуть моделированию.

Существующие работы по стилистической лексикографии отражают различные стилистические категории, что отразилось в многочисленных терминах, которые используются в стилистике. Это такие термины, как стилистическая окраска, стилистический оттенок, стилистические коннотации и многие другие. Работы по стилистике отражают теоретические разногласия исследователей. Такое положение способствует внесению еще большей хаотичности в терминологии словарного дела.

Разногласия вызывают в лексикографии стилистические пометы в словарях. Отмечено, что на стилистические качества слова влияет множество разнохарактерных и противоречивых факторов, к которым можно отнести семантическое своеобразие, структура, предметная отнесенность, эмоционально-оценочные коннотации и многое другое. Часто в одной сфере употребления оказывается лексика контрастного характера по своим лексическим и стилистическим особенностям.

Также серьезные противоречия могут выявиться при попытке проанализировать совокупность лексики, маркируемой той или иной пометой. «Особенно остро различные вопросы встают при обработке лексики, широкоупотребительной в живой разговорной речи» [2].

Довольно много вопросов вызывает отнесение слов к просторечной лексике. Просторечие – это «слова, выражения, обороты, формы словоизменения, не входящие в норму литературной речи» [1].

Лексика, оцениваемая как просторечная, обнаруживает принципиально разные свойства и по степени экспрессии, и по отношению социальной отнесенности.

Слово, которое образовано по разговорной модели, прежде чем войти в активную речевую практику, проходит проверку временем. Только после такой проверки, попадая в словарь из живой речи, каждая лексическая единица воспринимается как более сниженная по контрасту с другими. Попав в словарь, такие слова получают пометку «прост.», «разг.». Такие пометы указывают на их ненормативный характер. «Помета – лексикографический прием, состоящий в использовании определенной системы сокращенных обозначений» [1].

Все мобильные языковые процессы регистрируются в словарях посредством стилистических помет, что позволяет считать эту помету ключевым индексом языкового развития. Это более адекватно определяет для каждого слова его стилистическую ячейку и дает ценные сведения для будущих исследований стилистических процессов в языке.

«Ориентация на системность делает реальной возможность по-новому взглянуть на ономасиологическое и словообразовательное устройство отдельных участков лексической системы языка» [5].

Сложно обстоит дело и с разграничениями по таким рубрикам экспрессивной лексики, как «разговорное», «просторечное», олицетворяющей метафорические переносы.

Лексика данной категории, независимо от пометы, обладает рядом общих свойств и признаков. Это бытовая конкретность семантики, намеренная сниженность образа; емкость лексического значения; сужение значения, конкретизация действия. Наличие таких объективных признаков может послужить основанием для объединения сниженной лексики в пределах одной стилистической категории.

Неосновательность критерия разграничения разговорного и просторечного по степени экспрессии выражается и в том, что за степень экспрессии часто принимают различие эмотивной оценки.

Противоположение разговорного и просторечного как лексикологических категорий может сохранять свое значение лишь при понимании разговорного как варианта литературного языка, а просторечного – как лексического слоя, которое вынесено за пределы литературного употребления.

Работы последних лет показали важность таких противоположений, и в ряде работ выработаны критерии, отличающие разговорную речь от литературной. Сюда относится и наличие широкой вариативности, экспрессивной насыщенности, оценочные коннотации, и использование речевых стереотипов. «В силу спонтанности и эмоциональной окрашенности в обиходной речи варьируются форма слова, ритмико-мелодический рисунок, степень экспрессивности» [2].

Дискуссии вокруг термина «просторечный» заключаются в его противоречивом характере, многозначности, связанной с наслоением различных определений данного понятия. Например, ведутся исследования, касающиеся того, насколько помета, введенная как некий лексикографический знак более 200 лет назад, может логично характеризовать языковые явления.

Надо сказать, что критерий разграничения разговорного и просторечного по степени экспрессии обнаруживается еще и в том, какой показатель экспрессии принимают за различие эмоциональной оценки. Происходит путаница в качественных различиях оценки. В таких случаях необходимо дифференцировать некоторые слова по разным стилистическим категориям. Тем более что разговорная речь допускает самый широкий спектр эмоций. Потому противопоставление разговорного и просторечного как лексикологических понятий может сохранять свое значение и при понимании «разговорного» как варианта кодифицированного литературного языка. А понятие «просторечный» должно быть вынесено за пределы литературного языка как лексического слоя.

Однако существуют признаки, которые отличают разговорную речь от литературного нормированного языка. Это и широкая вариативность, экспрессивная насыщенность, эмоции, оценочные коннотации, свобода выбора, и использование средств выражения. В таком случае должен стоять вопрос о специфических нормах разговорной речи. То, что не входит в нормы литературного языка, может использоваться при более свободной, разговорной речи. К примеру, такие слова, которые не входят в кодифицированный литературный язык (секретарша, билетерша, валерьянка, неотложка), достаточно активно используются в разговорной речи. Здесь происходит нейтрализация просторечных слов.

В первую очередь требуется обособление разряда так называемого «внелитературного просторечия», поскольку эти слова по стилистической и семантической ненадобности резко противостоят кодифицированным. Если такого рода слова допущены в словарь литературного языка, то они непременно должны быть маркированы пометой запретительного характера.

Также может быть маркирована и лексика профессионального плана. Так, объем слов, объединяющий разговорную лексику и литературное просторечие, полностью перейдет к разговорному пласту. Стилистические различия между рядом слов, обусловленных экспрессией, эмоциями могут быть отмечены дополнительной маркировкой.

Лексическая система, незамкнутая, подвижная и изменчивая, в словаре принимает вид жесткой схемы.

Каждый раз при составлении словаря встает вопрос о количестве и определении стилистического статуса нейтральных и книжных, нейтральных и разговорных слов. Потому так популярны так называемые «зоны» между стилистическими разрядами, которые характеризуются как переходные для такого рода слов.

Именно лексика переходных зон – наиболее сложный материал в лексикографии. Особенно остро стоит этот вопрос при отборе слов из художественной литературы.

Во всем этом необходимо учитывать социальные, лексические, семантические, стилистические изменения и перегруппировки, происшедшие в языке за предыдущий период.

На наш взгляд, объем слов, который объединяет разговорную лексику и просторечие, со временем отойдет к разговорному пласту. Стилистические различия между рядом слов, которым характерна экспрессия или эмотивная оценка, могут быть отмечены дополнительной маркировкой. Нельзя забывать и о том, что лексическая система является незамкнутой и подвижной. В существующую «зону» между стилистическими разрядами войдут такие лексемы как нехарактерные явления и станут правилом, хотя лексика пограничных зон – одна самых сложных в лексикографии. Усложняет этот момент и то, что демонстрирующие в больших словарях кодифицированные образцы, опирающиеся на материале художественной литературы, охватывают большой промежуток литературного языка. При всем этом важно учитывать лексические, социальные, стилистические, семантические перемены, происшедшие в языке за этот период. «Определение состава зон словарной статьи напрямую зависит от типа, назначения словаря» [4].

Языковые процессы, происходящие на современном этапе во всех языках, вынуждают пересмотреть всю терминологическую лексику. Активное вторжение в язык новых понятий заставляет пересмотреть соотношение и целого ряда помет в словарях. Принцип размежевания официальной терминологии и характеристики лексики разных профессий является плодотворным и свидетельствует о стилистических дифференциациях. Профессиональную лексику обычно принято маркировать пометой «спец.». Но встречаются и определенные дифференциации. Например, профессиональную лексику технического характера маркируют в некоторых словарях пометой «тех.». Однако в разных словарях встречаются и пометы, маркирующие профессиональную лексику как «просторечную». Такое смешение помет с лингвистической точки зрения недопустимо.

Профессиональная лексика – это обычные разговорные средства, которые применяются в условиях производства и потому ограничены соответствующим кругом реалий. Им характерна метафоризация, основу которой составляют бытовые понятия. Например, баранка («руль»), шкурка («наждачная бумага»), окно («свободный от занятий урок»).

Профессиональной лексике характерно регулярное использование определенных моделей с отглагольными образованиями с различными морфемами и без, семантические слияния. Нечеткая квалификация научной терминологии и профессиональной лексики является одной из проблем пометы «спец.». Дискуссии вокруг данного вопроса отличаются разносторонностью. Часть исследователей выступают за единую помету. В частности, А.П. Евгеньева в свое время ратовала против обобщенных помет «спец.» [4]. Отдельные исследователи [10; 11] отстаивают правомерность единой пометы как конкретного лексикографического знака, выполняющего функции стилистической характеристики. Они обращают внимание на обособленность разряда специальной лексики. Но ряд ученых [9] указывают на повышенную эстетическую и экспрессивную ценность. Однако единственным критерием стилистической маркированности того или иного слова может служить его положение в стилистической методологии. Как известно, помета является своего рода фиксатором стилистической дифференциации лексики, а проблема возникает тогда, когда существует ряд неравноценных средств выражения, которые обеспечивают возможность сопоставления и выбора.

Стилистическую определенность и своеобразие того или иного слова делает очевидным лишь наличие синонима. В этом плане совокупность терминов неоднородна. Часть терминов не имеют синонимов. Это те, которые относятся к обозначениям конкретных реалий. Например, названия различных инструментов, приборов, процедур: апперцепция, парцелляция, офтальмология, отоларингология и т. д. Такие термины могут оказаться неизвестными неспециалисту. Если же известны, то тогда термин будет применяться всегда, когда тому сопутствует подходящая тема. Исключением могут быть некоторые медицинские термины, имеющие синонимы из разговорной речи: летальный – смертельный, абсцесс – нарыв, липома – жировик, гематома – синяк. Надо учесть, что медицинская терминология имеет вход в общенародный язык, которому свойственно заменять чужеродные элементы.

Некоторые термины отвлеченного характера могут быть тоже заменены в разговорной речи нейтральными словами. Например: абсорбировать – поглощать, дислокация – размещение. Важно учитывать в таких случаях наличие или отсутствие синонима при квалификации различных типов терминов. Общепризнанных критериев стилистической дифференциации в теории стилистики не существует. Имеется мнение, что основанием для стилистических квалификаций может служить интуиция составителя словаря. Но данный прием не может обеспечить единство и последовательность словарных помет. Кроме того, признание такого метода ставит под сомнение принцип унификации и стандартизации.

В языковой реальности слово испытывает воздействие различных, порой противоречивых факторов, которые, взаимодействуя, создают стилистическую окраску.

Таким образом, проведенный анализ лексикографических работ и собственные наблюдения над словарным материалом приводит к следующим выводам.

– Для успешного решения стилистических проблем лексикографии нужна совместная работа лексикографов и стилистов, которая будет проводиться с учетом специфики словаря.

– Как одно из направлений стилистики необходимо выделить лексикографическую стилистику. Она имеет свой объект анализа – лексикографически упорядоченная лексическая система, а также свои методы и приемы описания материала. Их сложность и своеобразие связаны с оформлением каждого слова.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
2. Боброва М.В., Колосько Е.В. Проблемы лексикографического описания диалектно-просторечной лексики в диалектном словаре (на примере слова **чё**). *Вопросы лексикографии*. 2020; № 18: 5–21.
3. Горбунова И.Е. К вопросу о разработке микроструктуры «словаря конверсивов русского языка» в отечественной лексикографии. *Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения:* материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения проф. А.Н. Тихонова. Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2021; Ч. 1: 18–24.
4. Евгеньева А.П. О некоторых лексикографических вопросах, связанных с изданием Большого словаря современного русского литературного языка АН СССР. *Лексикографический сборник*. Москва, 1957; Выпуск 2: 167–177.
5. Мызников С.А. Диалектная академическая лексикография и лингвогеография. *Филологическая регионалистика*. 2011; № 2 (6): 15–22.
6. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949.
7. Осьмак Н.А. О проблемах лексикографического описания русской спонтанной речи (на примере обозначений лица в звуковом корпусе русского языка). *Мир русского слова*. 2013; № 4: 41–46.
8. Пестова А.Р. Стилистическая квалификация слова в академическом толковом словаре. *Verba*. *Северо-Западный лингвистический журнал*. 2023; № 5 (10): 68–85.
9. Скребнев Ю.М. *Очерки теории стилистики*. Горький, 1975.
10. Сорокалетов Ф.П. Терминология и лексикографическая стилистика. *Вопросы семантики*. Калининград, 1984: 267–274.
11. Сорокин Ю.С. К вопросу об основных понятиях стилистики. *Вопросы языкознания*. 1954; № 2: 68–82.
12. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русские словари, 1994; Т. 2: Л – О, 1994.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
2. Bobrova M.V., Kolos'ko E.V. Problemy leksikograficheskogo opisaniya dialektno-prostorechnoj leksiki v dialektnom slovare (na primere slova **che**). *Voprosy leksikografii*. 2020; № 18: 5-21.
3. Gorbunova I.E. K voprosu o razrabotke mikrostruktury «slovarya konversivov russkogo yazyka» v otechestvennoj leksikografii. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvistiki: Tihonovskie chteniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya prof. A.N. Tihonova. Elec: FGBOU VO «Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I.A. Bunina», 2021; Ch. 1: 18-24.
4. Evgen'eva A.P. O nekotoryh leksikograficheskih voprosah, svyazannyh s izdaniem Bol'shogo slovarya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka AN SSSR. *Leksikograficheskij sbornik*. Moskva, 1957; Vypusk 2: 167-177.
5. Myznikov S.A. Dialektnaya akademicheskaya leksikografiya i lingvogeografiya. *Filologicheskaya regionalistika*. 2011; № 2 (6): 15-22.
6. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1949.
7. Os'mak N.A. O problemah leksikograficheskogo opisaniya russkoj spontannoj rechi (na primere oboznachenij lica v zvukovom korpuse russkogo yazyka). *Mir russkogo slova*. 2013; № 4: 41-46.
8. Pestova A.R. Stilisticheskaya kvalifikaciya slova v akademicheskom tolkovom slovare. *Verba*. *Severo-Zapadnyj lingvisticheskij zhurnal*. 2023; № 5 (10): 68-85.
9. Skrebnev Yu.M. *Ocherki teorii stilistiki*. Gor'kij, 1975.
10. Sorokaletov F.P. Terminologiya i leksikograficheskaya stilistika. *Voprosy semantiki*. Kaliningrad, 1984: 267-274.
11. Sorokin Yu.S. K voprosu ob osnovnyh ponyatiyah stilistiki. *Voprosy yazykoznaniya*. 1954; № 2: 68-82.
12. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkie slovari, 1994; T. 2: L – O, 1994.

Статья поступила в редакцию 14.03.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-357-361

Dai Jingyi, *postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: st084506@student.spbu.ru*

LINGUOSEMIOTIC ANALYSIS OF RUSSIAN-LANGUAGE INTERNET MEMES (BASED ON THE TEMPLATE "EXTRA CONFIDENT SHARIKOV"). The aim of the article is to analyze the meme "Confident Sharikov" as a meta-sign of modern Russian-language Internet communication in an ironic key. At the beginning of the article, the concept of "Internet memes" is characterized; then several specific memes built on the template "Confident Sharikov" are considered. The memes depict a character sitting on a sofa in a relaxed pose; the texts of the memes demonstrate obviously absurd promises of people. The novelty lies in the fact that the work for the first time carries out a comprehensive linguo-semiotic analysis of the Internet meme with the image of Sharikov as a meta-sign regulating the perception and interpretation of ironic messages in the Russian-language digital space. The theoretical significance of the article lies in the possibility of using its results in the process of conducting further research on Internet folklore, as well as related topics. The practical significance of the work is that its results can be useful for cultural scientists, philologists, linguists, urban anthropologists, etc. The work can also be useful to a wide range of interested persons.

Key words: **Internet memes, ironic discourse, linguosemiotic analysis, Sharikov, "Extra Confident Sharikov"**

Дай Цзини, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: st084506@student.spbu.ru*

ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАБЛОНА «САМОУВЕРЕННЫЙ ШАРИКОВ»)

Целью статьи является анализ мема «Самоуверенный Шариков» как метазнака современной русскоязычной интернет-коммуникации в ироническом ключе. В начале статьи даётся характеристика понятия «интернет-мемы»; затем рассматривается несколько конкретных мемов, построенных по шаблону «Самоуверенный Шариков». Мемы изображают персонажа, сидящего на диване в расслабленной позе; тексты мемов демонстрируют очевидно абсурдные обещания людей. Новизна состоит в том, что в работе впервые осуществляется комплексный лингвосемиотический анализ интернет-мема с образом Шарикова как метазнака, регулирующего восприятие и интерпретацию иронических сообщений в русскоязычном цифровом пространстве. Теоретическая значимость статьи заключается в возможности использования её результатов в процессе проведения дальнейших исследований относительно интернет-фольклора, а также смежных тематик. Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты могут быть применены культурологами, филологами, лингвистами, городскими антропологами и т. д. Работа также может быть полезна широкому кругу заинтересованных лиц.

Ключевые слова: **интернет-мемы, иронический дискурс, лингвосемиотический анализ, Шариков, «Самоуверенный Шариков»**

Актуальность настоящей работы обусловлена широким распространением интернет-мемов как средства выражения иронических смыслов в современном русскоязычном интернет-пространстве и необходимостью изучения механизмов их функционирования именно в лингвосемиотическом аспекте. Особенно значимым является исследование роли литературных персонажей, которые становятся знаками иронии и культурными маркерами, регулирующими интерпретацию сообщений в сети.

Интернет-мемы сегодня представляют собой одну из важнейших форм коммуникации в цифровом пространстве, в котором языковые и культурные смыслы постоянно подвергаются трансформациям.

Исследователи подчёркивают их поликодовость, то есть способность сочетать текстовые и визуальные элементы, что усиливает когнитивное и прагматическое воздействие [1; 2]. Особый интерес в рамках лингвокультурологического анализа вызывает изучение мемов, основанных на литературных архетипах и исторических символах, прочно закреплённых в культурной памяти общества [3; 4].

Важнейшим инструментом в анализе мемной коммуникации является понятие иронии, представляющей собой феномен на стыке нескольких научных дисциплин и функционирующей одновременно как речевой акт, дискурсивный маркер и элемент культурной идентичности. В интернет-коммуникации ирония реализуется преимущественно через текстовые и визуальные конструкции, эксплуатирующие культурную память и языковые стереотипы, обеспечивая яркость и эффективность сообщений.

Одним из наиболее показательных примеров подобного рода мемной коммуникации является образ Полиграфа Шарикова, созданный М.А. Булгаковым в повести «Собачье сердце». Этот персонаж занимает особое место в русскоязычном культурном сознании, символизируя не только гротескный итог социального эксперимента, но и феномен невежественной самоуверенности, актуальный для разных эпох [5]. Ирония булгаковского текста высмеивает поверхностность, агрессию и отсутствие интеллектуальной рефлексии, тем самым выполняя корректирующую функцию и демонстрируя абсурдность социальных преобразований.

В современной интернет-коммуникации образ Шарикова приобретает статус метазнака иронии, выполняя аналогичную функцию в цифровом дискурсе. Понятие «метазнак» понимается в настоящей статье как особый тип семиотического знака, выполняющий функцию маркировки других знаков и дискурсов, регулируя их восприятие и интерпретацию [6]. Теоретической основой данного подхода служит концепция метаязыковой функции, предложенная Р.О. Якобсоном, согласно которой язык не только передаёт смысл, но и «задаёт правила его интерпретации», активируя механизм самоописания. Данная концепция коррелирует с идеями самоописания и самореференции знака, развитыми Ю.М. Лотманом и Б.А. Успенским в рамках семиотики культуры: согласно их утверждению, знаковые системы способны не только передавать информацию, но и фиксировать правила её интерпретации и восприятия.

В мемах с образом Шарикова визуальный компонент служит прагматическим указанием на необходимость иронического или сатирического прочтения текста, сигнализируя аудитории о несоответствии заявленных намерений персонажа и реальной возможности их реализации. Образ Шарикова, таким образом, не просто отсылает к первоисточнику, но и эксплуатирует коллективные ассоциации с невежеством, самоуверенностью и примитивным мышлением, закреплённые в культурной памяти. По мнению Ярычева, культурная память является надындивидуальной системой, транслирующей ценностно значимые образы в мифо-символических формах. Благодаря этому мем «Самоуверенный Шариков» выступает инструментом критического осмысления социальной реальности, демонстрируя адаптацию традиционных культурных символов к новым медийным форматам.

Целью статьи является анализ мема «Самоуверенный Шариков» как метазнака современной русскоязычной интернет-коммуникации в ироническом ключе.

В соответствии с обозначенной целью определяются следующие задачи:

1. Охарактеризовать мем «Самоуверенный Шариков».
2. Проанализировать конкретные тексты с использованием этого мема.
3. Описать особенности семантики и прагматики мема с образом Ша-рикова.
4. Выявить изменения, обусловленные контекстом современных социальных сетей.

Объектом работы является мем, созданный по шаблону «Самоуверенный Шариков», а её предметом – иронический дискурс на основе этого мема.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе впервые осуществляется комплексный лингвосемиотический анализ интернет-мема с образом Шарикова как метазнака, регулирующего восприятие и интерпретацию иронических сообщений в русскоязычном цифровом пространстве.

Теоретическая значимость статьи заключается в возможности использования её результатов в процессе проведения дальнейших исследований относительно интернет-фольклора.

Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты могут быть полезны для культурологов, филологов, лингвистов, городских антропологов и т. д.

Настоящее исследование основано на комплексном лингвосемиотическом подходе, который включает семиотический анализ, дискурс-анализ и описательный метод.

Материалом исследования послужили интернет-мемы, основанные на визуальном шаблоне «Самоуверенный Шариков», опубликованные в русскоязычных интернет-сообществах («ВКонтакте», «Телеграм», «Пикабу»). Из общего массива мемов были субъективно выбраны 15 наиболее репрезентативных примеров, демонстрирующих различные стратегии иронического осмысления социальной реальности.



Рис. 1



Рис. 2

Основой мема стал визуальный фрагмент из советской экранизации «Собачьего сердца» (режиссёр Владимир Бортко, 1988), а именно – эпизод, где герой в расслабленной позе сидит на диване и сообщает профессору Преображенскому о том, что выбрал себе фамилию «Шариков». Шарикова, попавшего в мемы, в фильме Бортко играл Владимир Толоконников.

Данная сцена стала шаблоном, используемым в многочисленных вариациях мемов. В коммуникативном пространстве Рунета этот визуальный шаблон сопровождается текстами, выражающими ироническое или саркастическое отношение к обсуждаемым идеям, планам или действиям, которые заранее воспринимаются аудиторией как обречённые на неудачу или нелепые по своей сути.

Семиотическая значимость данного изобразительного шаблона заключается в устойчивой ассоциации визуального образа Шарикова с категорией некомпетентности и необоснованной самоуверенности, благодаря чему его изображение приобретает статус метазнака иронического дискурса в интернет-коммуникации.

Л. Шифман предлагает трехкомпонентную модель анализа интернет-мемов, выделяя в их структуре содержание, форму и позицию. В данном подходе содержание мема охватывает его тематическое наполнение и культурные коды, форма определяет визуальные и текстовые особенности, а позиция отражает отношение создателя или распространителя мема к его сообщению.

В рамках этой модели мем «Самоуверенный Шариков» представляет собой знаковый шаблон, который сохраняет свою основную форму (типичную позу персонажа и двухчастную текстовую структуру) (рис. 2), но допускает значительную вариативность в содержании – от бытовых ситуаций до социально-политических контекстов. Позиция при этом варьируется в зависимости от интенций пользователей: от традиционной иронии, высмеивающей наивность и некомпетентность, до постиронии и метаиронии. Данный мем функционирует как динамическая структура, в которой изменяемость отдельных элементов не разрушает знаковый каркас, а, напротив, усиливает его узнаваемость и значимость в цифровой среде.

С точки зрения лингвистического анализа тексты в данных мемах имеют четко выраженную двухчастную структуру: верхняя часть и нижняя часть. Верх-

Таблица 1

Анализ нескольких примеров текстов мемов, созданных согласно шаблону «Самоуверенный Шариков»

Мем	*Верхний текст*	*Нижний текст*	*Контекст и прагматика*
№ 1	Щас лиры напечатаем	Проблемы в экономике будем решать	Гиперинфляция и валютный кризис в Турции. Высмеивает популистские экономические меры
№ 2	С Северной Кореей дружить будем	Вместе миром управлять	Насмешка над наивными представлениями о международных союзах
№ 3	На работу с зп 50 тысяч устроюсь	За 4 месяца 200 тысяч накоплю	Ирония над финансовой неграмотностью и завышенными ожиданиями
№ 4	Психфак закончу	Сам себя терапевтировать буду	Самоирония студентов-психологов над собственными завышенными ожиданиями от получения психологического образования
№ 5	Вот завтра утром проснусь рано выспавшимся	Гантельки возьму, спортом заниматься начну	Классическая прокрастинация и самообман
№ 6	С завода уйду	Буду удаленно работать	Ирония над упрощённым восприятием удалённой работы как лёгкого заработка
№ 7	Сейчас поженимся, родим	И он сразу изменится, перестанет бухать, будет достойным мужчиной	Насмешка над иллюзией, что брак и дети могут изменить человека
№ 8	Личностно вырос нереально	Буду бизнес-тренером!	Высмеивание псевдо-гур, которые без реального опыта начинают учить, как добиться успеха
№9	Сейчас мужа айрин спасу	Заживём все вместе	Шуточная отсылка к фильму «Драйв» (2011), иронизирующая над неудачной попыткой героя Гослинга спасти мужа Айрин. Высмеивает наивный героизм персонажа
№ 10	Сейчас изучу историю Древнего Рима	Все меня уважать будут, смогу анализировать политику. История же циклична	Ирония над поверхностным «экспертным» мнением
№ 11	Вотерку поставлю	Люди паблик в поиск забьют и подпишутся	Насмешка над заблуждением, что простые приёмы мгновенно увеличивают популярность
№ 12	Буду свои мемы в фотошопе делать фотожабы там, цветокор	Оригинальный контент будет значок Прометея паблику дадут	Ирония над переоценкой простых графических манипуляций
№ 13	Сейчас подниму улицу рощи с колен	Будем весь сантос держать	Мем-код, связанный с GTA: San Andreas и подростковыми фантазиями о «власти»
№ 14	Ну, вот завирусился я, шаблоном стал	А дальше то что	Самоирония мем-культуры: осознание утраты новизны
№ 15	Сейчас мем скосплею	В интернете популярной стану	Насмешка над ожиданием мгновенной популярности через копирование трендов

няя часть, как правило, выражает некое обещание или заявление, отражающее намерения или планы говорящего, выполнена чаще всего в будущем времени совершенного или несовершенного вида. Подобное грамматическое оформление подчеркивает уверенность, категоричность и оптимизм говорящего, что вступает в резкий контраст с его очевидной социальной и интеллектуальной ограниченностью, подчеркнутой визуальным образом Шарикова. Нижняя часть текста обычно также использует будущее время, раскрывая при этом последствия заявленного действия или планы, которые изначально обречены на провал. Характерной чертой таких высказываний является утрирование или гиперболизация, усиливающая иронический эффект (например, «На работу с зп 50 тысяч устроюсь – за 4 месяца 200 тысяч накоплю», здесь «зп» – разговорное сокращение от слова «зарплата»).

Семантически мемы с Шариковым часто направлены на осмеяние наивных или поверхностных подходов к сложным вопросам. Например, мем «Сейчас изучу историю Древнего Рима – все меня уважать будут, смогу анализировать политику. История же циклична» является ироничной реакцией на уверенность в том, что поверхностное изучение сложной дисциплины сразу же приводит к глубокому пониманию и уважению окружающих. Это соотносится с исходным образом Шарикова, для которого характерны наивность, невежество и пренебрежение к сложным интеллектуальным конструкциям (Булгаков, 1992).

В ряде случаев надписи отражают социально-политический контекст. Другие варианты мемов указывают на стереотипы и социальные ожидания, выражая критическое отношение к современным представлениям о личностном росте («Психфак закончу – сам себя терапевтировать буду»), карьерных возможностях («С завода уйду – буду удаленно работать») или типичных самообманах («Вот завтра утром проснусь рано выспавшимся – гантельки возьму, спортом заниматься начну»).

В лексическом аспекте тексты мемов Шарикова отличаются разговорной и просторечной лексикой («бухать», «понтоваться», «завирусился»), что характерно не только для интернет-коммуникации, но и соответствует особенностям речевого поведения литературного прототипа – грубоватого и примитивного персонажа. Иронический тон текста усиливается за счет несоответствия самоуверенных заявлений героя и его реальных способностей и возможностей. Это создает особый языковой эффект постиронии, когда герой, несмотря на очевидную ограниченность, воспринимается аудиторией с долей сочувствия или понимания.

Постирония «объединяет ироническое дистанцирование с игрой на грани искренности и иронии» [7]. В отличие от классической иронии, постирония не всегда передаёт чёткую сатирическую установку, а нередко оставляет её открытой для интерпретации аудитории, создавая эффект многозначности [8]. Это особенно важно в контексте интернет-мемов, которые часто балансируют между осмеянием и скрытой симпатией к объекту шутки, создавая сложную игру смыслов.

Более того, постирония связана с феноменом «иронической гиперрефлексии», при которой сам мем становится объектом осмысления и комического переосмысления. Так, в мемах на основе «Самоуверенного Шарикова можно выделить примеры, в которых пользователи осознают ироничность самого мема как культурного явления и переосмысляют его в духе метаиронии, например: «Ну вот завирусился я, шаблоном стал – а дальше то что?» или «Сейчас мем скосплею – в интернете популярной стану». Эти примеры подтверждают, что современный интернет-юмор всё чаще строится не только на открытой насмешке, но и на игре с самой структурой и динамикой мемов как элементов цифровой культуры.

Языковые особенности текстов мемов, основанных на шаблоне «Самоуверенный Шариков», включают специфическую грамматическую структуру (двухчастность, доминирование будущего времени), утрированную семантику, а также разговорный и просторечный стиль с активным использованием сленга и интернет-лексики. Эти особенности органично сочетают в себе как специфику литературного персонажа Шарикова, закреплённого в культурной памяти русскоязычного общества, так и современные тенденции русскоязычного интернет-дискурса.

Семиотический анализ позволяет более глубоко раскрыть механизм трансформации мема с образом Шарикова в цифровом пространстве. Представленные четыре варианта (рис. 3–6) демонстрируют постепенные изменения



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

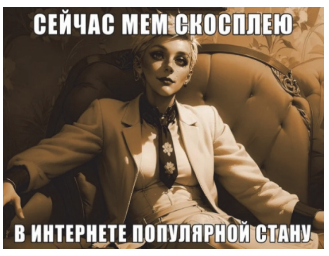


Рис. 6

исходного визуального шаблона и его адаптацию пользователями сети, однако визуальный шаблон по-прежнему легко узнаваем. В исходном изображении Полиграф Полиграфович Шариков располагается на диване в расслабленной, самоуверенной позе, что формирует первичный знак – архетипическую фигуру самоуверенного и одновременно наивного субъекта.

На рис. 3 визуальный шаблон дополнен новыми семиотическими элементами – одеялом и подушкой. Эти элементы не только усиливают эффект иронии и абсурда ситуации, подчеркивая несоответствие между заявленным намерением («встать рано и заняться спортом») и очевидной расслабленностью героя, но и активируют дополнительные культурные коннотации, связанные с ленью и самообманом.

Рис. 4 демонстрирует более радикальную трансформацию первоначального знака: мужская фигура Шарикова заменена на женский образ. Однако визуальная композиция (поза, расположение на диване, интерьер и цветовая гамма) сохранена полностью, что позволяет зрителю мгновенно считывать исходный смысл мема. Таким образом, изменённый знак приобретает дополнительную смысловую нагрузку, отражая стереотипные представления о гендерных ожиданиях и роли женщины, что углубляет социальную критику, заложенную в оригинальном шаблоне.

На рис. 5 происходит еще более радикальная семиотическая замена: изображение Шарикова полностью заменено на узнаваемого актёра Райана Гослинга. Несмотря на полную смену центрального знака, семиотическое ядро остается узнаваемым за счет сохранения позы, цветовой палитры и интерьера. Этот приём свидетельствует о высокой степени культурного закрепления исходного знака, когда даже значительная замена элемента не разрушает общую семиотическую структуру и иронический смысл исходного мема, а лишь добавляет интертекстуальный и кинематографический контексты.

Наиболее интересен пример на рис. 6, созданный с помощью искусственного интеллекта. Здесь изображение максимально абстрагировано от первоначального шаблона: представлена стилизованная женская фигура с изменёнными чертами лица и одежды. Тем не менее базовая семиотическая структура (расслабленная поза, выражение лица, общий колорит и интерьер) сохраняется, позволяя однозначно идентифицировать исходный визуальный шаблон Шарикова. Подобный семиотический ход иллюстрирует механизм цифровой мутации знаков, когда визуальный шаблон становится настолько узнаваемым и устойчивым, что допускает практически неограниченные трансформации при сохранении общего культурного смысла.

Одним из ключевых аспектов функционирования интернет-мема «Самоуверенный Шариков» является его способность к гиперсемиотизации, то есть постоянному расширению и модификации знакового содержания при сохранении исходного шаблона. Мем представляет собой не статичный знак, а «гибкую семиотическую систему», в которой изменяемые элементы могут адаптироваться к новым контекстам, но при этом сохраняются ключевые структурные характеристики, обеспечивающие узнаваемость. Данный процесс позволяет мему выступать в качестве устойчивой культурной единицы, способной к повторному использованию в различных коммуникативных ситуациях.

Эта концепция находит подтверждение в динамике визуальных трансформаций мема с Шариковым: от простых дополнений (например, одеяло и подушка, рис. 3) до смены гендерной идентичности персонажа (рис. 4), полной замены исходного образа на другого героя массовой культуры (Райан Гослинг, рис. 5) и, наконец, до нейросетевой генерации визуального шаблона (рис. 6), в котором остаются лишь композиционные признаки оригинала. Несмотря на значительные модификации, визуальный код остаётся узнаваемым. В этом смысле мем функционирует не как единичный знаковый объект, а как развивающийся культурный шаблон, допускающий множественные вариации.

Дополнительное значение приобретает прагматическая функция мема. Интернет-мемы не просто передают информацию, но и маркируют дискурсивные стратегии, выступая индикаторами социальной критики и комического дистанцирования. «Мем, основанный на устойчивом визуальном шаблоне, закрепляет определённую риторическую структуру, превращая каждое его использование в продолжение метадискурса». В случае Шарикова эта особенность проявляется в стандартизированной двухчастной текстовой модели: первая часть формулирует намерение, тогда как вторая разоблачает его несостоятельность, тем самым создавая эффект иронической маркировки. В этой связи мем Шарикова можно рассматривать как метазнак иронии, структурирующий определённый тип высказываний и фиксирующий их интерпретацию в комическом ключе.

Анализ шаблона «Самоуверенный Шариков» с учётом концепции гиперсемиотизации позволяет рассматривать данный мем не только как средство иронии, но и как стабильную семиотическую платформу, в которой традиционные культурные архетипы адаптируются к цифровому пространству через процессы вариативности, цитирования и постиронии.

Представленные мемы демонстрируют процесс семиотической эволюции исходного шаблона Шарикова: от простого добавления элементов до полной замены исходного визуального образа при сохранении семиотического ядра. Этот процесс подтверждает высокий потенциал образа Шарикова как метазнака, способного кодировать разнообразные смыслы и сохранять культурную узнаваемость в условиях цифровой среды и её непрерывных трансформаций.

Проведенный анализ подтвердил, что интернет-мемы с образом Полиграфа Шарикова не только воспроизводят исходный литературный архетип, закреплённый в культурной памяти русскоязычного общества, но и трансформируют его в метазнак, выполняющий специфические прагматические функции в интернет-коммуникации. Использование визуального шаблона «Самоуверенный Шариков» демонстрирует тенденцию к гиперсемиотизации (гиперсигнификации), в рамках которой визуальные и текстовые элементы становятся самостоятельными объектами интерпретации и переосмысления, тем самым подчеркивая их условность и игровую природу.

Кроме того, исследуемый материал позволил выявить ряд общих языковых и прагматических особенностей, характерных для интернет-мемов, таких как простая двухчастная структура текста, доминирование будущего времени и разговорного стиля, а также использование стереотипных и иронических моделей для критического осмысления социальной действительности. Современные иронические стратегии, представленные в интернет-мемах, выходят за рамки традиционного комического осмеяния и включают более сложные уровни рефлексии, в которых важно не только содержание шутки, но и сам процесс её восприятия и распространения.

Эти особенности отражают современные коммуникативные стратегии и специфику цифрового иронического дискурса, развивающегося в русскоязычном Интернете. Современные иронические стратегии, представленные в интернет-мемах, выходят за рамки традиционного комического осмеяния и включают более сложные уровни рефлексии, в которых важно не только содержание шутки, но и сам процесс её восприятия и распространения.

Связь иронии с национальной культурой и коллективными представлениями особенно актуальна в анализе русскоязычных мемов. Юмор играет ключевую роль в конструировании национальной идентичности, выступая средством коллективного самопознания и способом выражения специфического мировосприятия [9]. В русской культуре традиционно укоренена двойственная природа иронии: с одной стороны, она служит инструментом социальной критики, с другой – способом преодоления трудностей через смех. В этом контексте мем «Шариков на диване» воспроизводит механизмы национальной иронической коммуникации, совмещая низовое, бытовое начало с претензией на высокие материи. Как подчёркивает А.А. Горностаева, российский иронический дискурс основан на контрасте между ожиданиями и реальностью, между официальными нарративами и повседневными практиками. Использование образа Шарикова в мемах можно рассматривать как продолжение российской культуры сатиры и социальной иронии, где персонаж становится семиотическим маркером некомпетентности, псевдонаучности и самообмана. Образ Шарикова функционирует как метазнак иронии, заранее маркируя комический или саркастический характер высказывания. Его устойчивость в интернет-культуре объясняется тем, что он задействует механизмы культурной памяти и опирается на коллективное представление о Шарикове как архетипе невежества, абсурдности и грубой самоуверенности.

Кратко обобщая основные результаты исследования, необходимо отметить следующее.

Во-первых, основой мема стал визуальный фрагмент из советской экранизации повести «Собачье сердце» (режиссёр Владимир Бортко, 1988), а именно – эпизод, где герой в расслабленной позе сидит на диване и сообщает профессору Преображенскому о том, что выбрал себе фамилию Шариков. Данная сцена стала шаблоном, используемым в многочисленных вариациях мемов. В коммуникативном пространстве Рунета этот визуальный шаблон сопровождается текстами, выражающими ироническое или саркастическое отношение к обсуждаемым идеям, планам или действиям, которые заранее воспринимаются аудиторией как обречённые на неудачу или нелепые по своей сути.

Во-вторых, семантически мемы с Шариковым часто направлены на осмеяние наивных или поверхностных подходов к сложным вопросам. При этом с прагматической точки зрения мем Шарикова можно рассматривать как метазнак иронии, структурирующий определённый тип высказываний и фиксирующий их интерпретацию в комическом ключе.

В-третьих, фигура на меме может меняться до неузнаваемости (персонаж может быть женщиной, известным актёром, плодом творчества искусственного интеллекта), однако благодаря антуражу, позе и выражению лица персонажа мем остаётся узнаваемым.

По итогам работы можно сделать выводы, согласно которым Шариков в качестве метазнака иронического дискурса демонстрирует не только стойкость культурной памяти, но и высокую адаптивность литературных образов к новым условиям коммуникации. В перспективе дальнейших исследований представляется важным изучение механизмов распространения и рецепции других культурных символов, трансформированных в интернет-мемы, с целью более глубокого понимания динамики современной русскоязычной цифровой коммуникации.

Прогноз дальнейшего развития темы заключается в том, что можно проанализировать другие мемы русскоязычного интернет-пространства с точки зрения их посыла. Кроме этого, также было бы интересно изучить историю развития русскоязычных мемов в контексте современной социальной антропологии, а также с лингвистической точки зрения. И, наконец, следует также уделить внимание сравнительному анализу мемов на различных языках, а также мемов на одном языке, однако в рамках различных социальных сетей.

Целевой аудиторией статьи являются филологи и лингвисты, социологи, социальные антропологи, маркетологи, методисты и преподаватели. Статья также может быть интересна широкому кругу заинтересованных лиц.

Библиографический список

1. Кравченко М.А. Понятие метаязыка: от лингвистического наследия Р. Якобсона к современным научным практикам. *Вестник САФУ.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2024; № 4.
2. Савельева Т.Г. «Собачье сердце» М. А. Булгакова в контексте русской культуры: религиозно-философский аспект. *Вестник славянских культур.* 2020; Т. 55: 138–145.
3. Терентьева Е.В., Павлова Е.Б. Семиотическая организация русскоязычных экологических интернет-мемов. *Научный диалог.* 2023; Т. 12, № 9: 184–206.
4. Кривошапова Н.В. Интернет-мем как лингвокультурема. *Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: материалы Международного научного конгресса*. Москва: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021: 466–468.
5. Денисова Е.В., Смирнова А.Л., Сапунова М.Ю. Лингвокультурные универсалии как доминирующий фактор восприятия мемов. *Вестник ТГУ,* 2023; № 512: 104–118.
6. Собянина В.А. О чем смеются в интернете? Лингвистический и лингвокультурологический анализ юмора. *Litera.* 2024; № 11:129–130.
7. Кобенко Ю.В. Аспекты медийной коммуникации в социальных сетях. *Вестник СПбГУ. Язык и литература.* 2023; Т. 20, Выпуск 1: 183–190.
8. Козлова Т.Г. Постирония в современной коммуникации: феноменологический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; № 7 (137): 43–49.
9. Иванов А.Б. К вопросу о явлении постиронии в современной интернет-коммуникации. *Вестник МГУ*. Серия 9: Филология. 2023; № 2: 112–125.

References

1. Kravchenko M.A. Ponyatie metayazyka: ot lingvisticheskogo naslediya R. Yakobsona k sovremennym nauchnym praktikam. *Vestnik SAFU.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2024; № 4.
2. Savel'eva T.G. «Sobach'e serdce» M. A. Bulgakova v kontekste russkoj kul'tury: religiozno-filosofskij aspekt. *Vestnik slavyanskih kul'tur.* 2020; T. 55: 138-145.
3. Terent'eva E.V., Pavlova E.B. Semioticheskaya organizaciya russkoyazychnyh `ekologicheskih internet-memov. *Nauchnyj dialog.* 2023; T. 12, № 9: 184-206.
4. Krivoshapova N.V. Internet-mem kak lingvokul'turema. *Russkij yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa.* Moskva: GIRYa im. A.S. Pushkina, 2021: 466-468.
5. Denisova E.V., Smirnova A.L., Sapunova M.Yu. Lingvokul'turnye universalii kak dominiruyuschij faktor vospriyatiya memov. *Vestnik TGU,* 2023; № 512: 104-118.
6. Sobyanina V.A. O chem smeyutsya v internete? Lingvisticheskij i lingvokul'turologicheskij analiz yumora. *Litera.* 2024; № 11:129-130.
7. Kobenko Yu.V. Aspekty medijnoj kommunikacii v social'nyh setyah. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura.* 2023; T. 20, Vypusk 1: 183-190.
8. Kozlova T.G. Postironiya v sovremennoj kommunikacii: fenomenologicheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; № 7 (137): 43-49.
9. Ivanov A.B. K voprosu o yavlenii postironii v sovremennoj internet-kommunikacii. *Vestnik MGU*. Seriya 9: Filologiya. 2023; № 2: 112-125.

Статья поступила в редакцию 01.04.25

УДК 81'42.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-361-364

Kosichenko E.F., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russia), E-mail: KosichenkoYF@mpei.ru*
Rodin A.B*., Senior Lecturer, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russia), E-mail: RodinAB@mpei.ru*

REPRESENTATION OF GOVERNMENT POLICY IN PRESIDENTIAL DISCOURSE (BASED ON D. TRUMP'S ADDRESS TO THE US CONGRESS). The article analyzes D. Trump's address to the US Congress on March 5, 2025 when the US President informed the congressmen about the achievements of his administration during the six weeks of his presidential term. The authors also examine the press release posted on the White House website covering this event. Methods of linguistic, structural, semiotic and discursive analysis have shown that the American President's speech contains a large variety of linguistic means that serve to create the opposition 'we – they' and, consequently, the image of an internal enemy; it also clarifies the concept of America' greatness. Special attention is paid to two words, the true meaning of which is not made clear during D. Trump's speech, but becomes explicit when these words get disseminated by the White House press service. Analysis of this document shows that its goal is not only to inform American people about the event, but to prepare American society for the upcoming changes by embedding into the public consciousness the concepts of "swift" and "unrelenting" as markers of D. Trump's inner policy.

Ключевые слова: **political discourse, mass media discourse, critical discourse analysis, event, PR, press release, opposition "we – they"**

Е.Ф. Косиченко*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: KosichenkoYF@mpei.ru*
А.Б. Родин*, доц., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: RodinAB@mpei.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ПРЕЗИДЕНТСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЩЕНИЯ Д. ТРАМПА К АМЕРИКАНСКОМУ КОНГРЕССУ)

В статье проанализированы текст обращения Д. Трампа к американскому Конгрессу 5 марта 2025 г., в ходе которого президент США проинформировал собравшихся о достижениях своей администрации за истекшие шесть недель президентского срока, и размещенный на сайте Белого дома пресс-релиз, освещающий данное событие. С лингвистической точки зрения речь американского президента примечательна тем, что в ней посредством разнообразных языковых средств конструируется образ внутреннего врага и конкретизируется идея величия Америки. Особое внимание при анализе текстового материала уделяется двум словам, подлинный смысл которых не раскрывается в ходе выступления Д. Трампа, однако становится понятным, когда эти слова начинают широко тиражироваться пресс-службой Белого дома. Анализ пресс-релиза показывает, что его целью является не столько проинформировать американское общество о имевшем место мероприятии, сколько подготовить американцев к грядущим переменам путем закрепления в общественном сознании понятий «быстрый» и «беспощадный» как основных особенностей внутренней политики Д. Трампа.

Ключевые слова: **политический дискурс, медийный дискурс, критический анализ дискурса, событие, связи с общественностью, пресс-релиз, оппозиция «свой – чужой»**

Актуальность статьи определяется вниманием современных гуманитарных наук к политическому дискурсу и к роли института связей с общественностью в интерпретации действительности, создании медийных событий, медийных образов и новых реальностей. Основным подходом при анализе языкового материала выступил критический анализ дискурса, нацеленный на выявление скрываемых за словами подлинных интенций политических деятелей.

Целью статьи является выявление и описание на конкретном языковом материале механизмов внедрения новых идеологий посредством закрепления в общественном сознании определенных понятий. По мере достижения цели в статье решается ряд задач, связанных с применением на разных этапах исследования методов лексического, семиотического, структурного, дискурсивного анализа, способствующих экспликации скрытых смыслов и выявлению интенций говорящего.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем выявлены и описаны средства создания образов внутреннего врага и великой страны, а также продемонстрированы способы подготовки широкой общественности к социальным переменам.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие критического дискурс-анализа и в изучение дискурса конкретного политика как области формирования новых идеологий.

Практическая значимость: полученные в ходе исследования результаты могут найти практическое применение в вузовских курсах по анализу дискурса, а также в практике пиара.

Массмедийный дискурс: от слова к идеологии. Следуя принятой логике дискурсивных исследований, прежде всего обратимся к самому понятию дискурса и напомним, что один из основоположников критического анализа дискурса Т. ван Дейк определил его как взаимодействие в определенном контексте (*situated interaction*), как социальную практику (*social practice*), как тип коммуникации в некотором социальном, культурном, историческом или политическом контекстах (*type of communication in a social, cultural, historical or political situation*)

[1, с. 3]. Критический анализ дискурса (CDA), в рамках которого выполнено наше исследование, рассматривается Т. ван Дейком как подход к анализу языка, нацеленный на выявление того, как злоупотребление властью, доминирование и неравенство взаимодействуют между собой, скрываясь за словами и текстами (*analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance and inequality are interacted, reproduced and resisted by text and talk in the social and political context* [1 с. 85]). По мнению Р. Водак, «критическая лингвистика и критический анализ дискурса имеют своей целью анализ как неявных, так и прозрачных структурных отношений доминирования, дискриминации власти и контроля, выраженных в языке» [2, с. 286], иначе говоря, основоположники данного подхода понимают критический анализ дискурса как лингводискурсивный анализ языка, нацеленный на выявление скрытых смыслов, связанных с реализацией политической и государственной власти. В статье мы будем придерживаться такого подхода.

Вместе с тем важно отметить, что приведенная точка зрения на цель критического анализа дискурса не является единственной, и в более широком смысле данный подход применим к изучению любых вопросов, связанных с тем, как в повседневном и профессиональном языке проявляются наиболее острые социальные моменты, и каким образом коммуникация обусловлена правилами социальных институтов, к которым мы принадлежим («*how language, in its everyday as well as professional usages enables us to understand issues of social concern* <…> *how the ways in which we communicate are constrained by the structures and forces of those social institutions within which we live and function»* [3, с. 6]). Определяя этапы критического анализа дискурса, Н. Фэрклаф подчеркивает, что анализ текста представляет собой только часть критического анализа дискурса, который может быть представлен тремя этапами: описание самого текста; его интерпретация, направленная на выявление взаимосвязи между текстом и особенностями социального взаимодействия; объяснение характера взаимосвязи между особенностями социального взаимодействия и социальным контекстом («*But text analysis is just one part of discourse analysis* <…> *three stages of critical discourse analysis; description of text, interpretation of the relationship between text and interaction, and explanation of the relationship between interaction and social context. In this chapter and the next, I shall»* [3, с. 109].). В нашей статье мы намерены придерживаться трех названных этапов анализа, однако отметим, что мы не ограничиваемся методами описания, интерпретации и объяснения и опираемся также на методы лексико-семантического и структурно-семиотического анализа, способствующие пониманию процессов смыслоформирования и воздействия.

Переходя к вопросу об особенностях медийного дискурса, обратимся к одной из работ Т.Г. Добросклонской, где подчеркивается его функциональная обусловленность и отмечается, что данный вид дискурса может пониматься как «совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [4, с. 48]. Существенным представляется также наблюдение о том, что медиадискурс образует связное информационное поле СМИ, функционирующее посредством производства и трансляции на широкую аудиторию идеологических и оценочных смыслов в процессе интерпретации фактов и событий. В рамках критического анализа дискурса понятие медиадискурса сближается с понятием политического дискурса [5]. В целом медиадискурс можно определить как совокупность культурно и лингвистически маркированных дискурсивных практик, используемых СМИ в определенной социальной сфере, в нашем случае – в политике.

Поскольку медийный дискурс реализуется в текстах, отметим, что масс-медийный тест представляет собой событийное явление, может быть, как вербальным, так и поликодовым и характеризуется совокупностью прагматических, социокультурных, психологических и других факторов [6 с. 177]. Подчеркнем, что событийность медийного текста представляется нам его наиболее значимой характеристикой, при этом событие мы понимаем, как «создаваемое посредством СМИ, локализуемое во времени и пространстве, социально обусловленное и эмоционально переживаемое дискурсивное явление», а также как «необходимое условие существования всего медийного пространства, как его основу и сущность» [7, с. 39].

Таким образом, в статье медийный дискурс рассматривается как вид событийной коммуникации, протекающей в политическом пространстве, реализуемой в вербальной и пикториальной формах и обладающей набором лингвистических и социокультурных характеристик. Особое место в исследованиях медийного дискурса отводится слову как языковому знаку, способному продвигать идеологии и закреплять нужные понятия в общественном сознании.

Связи с общественностью: от слова к образу. Более 100 лет назад в книге «Общественное мнение» У. Липпманом было подмечено, что средствами массовой информации создается иная реальность, в основу которой положены некоторые мифы и целью которой является создание определенных социальных стереотипов и образа правителя. При этом У. Липпман называет возникающие в головах людей образы самих себя, других людей, их потребностей, целей и взаимоотношений, общественного мнения. Группы людей или индивиды, действующие от имени групп, он называет общественным мнением с большой буквы («*Those features of the world outside which have to do with the behavior of other human beings, in so far as that behavior crosses ours, is dependent upon us, or is interesting to us, we call roughly public affairs. The pictures inside the heads of these human beings, the pictures of themselves, of others, of their needs, purposes, and relationship, are their public opinions. Those pictures which are acted upon by groups of people, or by individuals acting in the name of groups, are Public Opinion with capital letters*») [8]). Поясним, что под Общественным мнением с заглавной буквы подразумевается институт связей с общественностью, цель которого состоит в донесении до людей необходимой информации так, чтобы она интерпретировалась определенным образом.

Обзор современных публикаций позволяет сделать вывод о том, что сегодня система связей с общественностью представляет собой «системное динамическое единство базисных, технологических, креативных субъектов, связанных коммуникацией различного уровня и функционирующих в публичном пространстве с целью гармонизации социальной коммуникации» [9 с. 173]. Рассматривая связи с общественностью как социальный институт, Г.И. Герасимова справедливо отмечает, что он тесно взаимодействует с другими социальными институтами, принимая активное участие в решении социально значимых проблем и транслируя ценностные модели поведения [10 с. 193]. Не менее важно, что «использование современных технологий и цифровых платформ» и «широкое внедрение цифровых стандартов приводит к формированию коллективного массового сознания» [11]. Таким образом, связи с общественностью не только интерпретируют исходную информацию, правильным образом расставляя акценты, но и формируют определенные ценности и модели поведения.

В XXI веке, когда средства массовой информации освоили практически все социокультурное пространство, любое сказанное главой государства слово может обратить на себя внимание прессы. Подхватив отдельное слово, СМИ могут использовать его в разных сочетаниях и контекстах до тех пор, пока оно не станет равным по своему семантическому объему некоторой идеологии или проводимой политике, или определенному политическому курсу. С этой точки зрения публикуемые на официальных сайтах глав государств пресс-релизы выполняют одновременно несколько функций, информируя население о событиях государственной важности, проводя в жизнь определенную идеологию и создавая имидж политика.

На сегодняшний день очевидной является мысль о том, что «создание и поддержание позитивного имиджа является одним из важных направлений внутренней деятельности государственной власти, необходимым условием для успешного продвижения реформ, построения социального государства, решения проблем человеческого развития»; при конструировании имиджа правителя во внимание принимаются его моральные, профессиональные, социальные и персональные характеристики [12 с. 149–150]. Важно, что средствами имиджмейкинга могут выступать не только фотографии, аналитические статьи, интервью и другие тексты, практика показывает, что хорошая PR-кампания может быть основана всего на нескольких словах.

Для более глубокого изучения роли языка как инструмента формирования образа государства и государственного деятеля мы проанализировали сначала обращение Д. Трампа к американскому Конгрессу, состоявшееся 4 марта 2025 г. [13], а затем освещающий данное событие пресс-релиз, опубликованный на следующий день на сайте Белого дома.

Анализ выступления Д. Трампа перед американским законодательным органом показал, что в своем послании избранный президент остановился на основных достижениях новой администрации за истекшие с начала его президентского срока шесть недель. Выбранный политический курс был закреплен более чем в ста президентских указах и в четырехстах распоряжениях, призванных, по словам главы государства, способствовать возрождению здравого смысла, безопасности, оптимизма и благополучия по всей стране. Подчеркнув, что первый месяц работы кабинета стал самым успешным в истории США, президент Трамп сказал следующее.

***«Thank** you. Over the past six weeks, I have signed nearly **100** executive orders and taken more than **400** executive actions, **a record** to restore **common sense**, **safety**, **optimism and wealth** all across **our wonderful land**.* <…> *And what makes it even more impressive is that do you know who No. 2 is? **George Washington**. **How about that**? **How about that**?»* [13] («Спасибо. За последние шесть недель я подписал около 100 указов и более 400 распоряжений, и это рекордная работа по восстановлению здравого смысла, безопасности, оптимизма и богатства в нашей чудесной стране <…> А знаете, кто идет под номером 2? Джордж Вашингтон. И как вам это? Как вам это?»).

В приведенном фрагменте вводной части выступления Д. Трампа привлекают внимание слова благодарности, внушительные цифры, демонстрирующие масштаб проделанной работы, использование положительно коннотированных слов, сравнение с первым президентом США, а также повтор риторического вопроса, выражающего удовлетворение.

Далее президент обращается к сторонникам Демократической партии США и выражает сожаление по поводу их неспособности признать значимость проделанной новой администрацией работы. В приводимых ниже цитатах обратим внимание на замечание Д. Трампа о том, что с его предыдущего президентского срока ничего не изменилось в отношении к нему со стороны политических оппонентов. Нужная модальность передается эмфатическим словосочетанием *and once again*, большим числом отрицательных форм (например, *shouldn't*) и слов с отрицательным оценочным значением (*nothing*, *sad*), а также посредством создания эффекта нарушенных ожиданий (*make them happy or to make them stand or smile or applaud*).

«This is my fifth such speech to Congress, and, ***once again****, I look at the Democrats in front of me and I realize there is* ***absolutely nothing I can say to make them happy*** *or to make them stand or smile or applaud.* ***Nothing I can do****. <…> It's* ***very sad****. And* ***it just shouldn't be this way»*** [13] («Это мое пятое обращение к Конгрессу, и снова глядя на демократов, я понимаю, что никакие мои слова не сделают их счастливыми, не заставят их встать, улыбнуться, похлопать. И я ничего не могу сделать. <…> И это очень печально. А так быть не должно»).

Лингвистический анализ полного выступления Д. Трампа показал, что наиболее часто в его речи использовались слова *America* и *American* (всего 77 употреблений), что вполне предсказуемо в данном контексте. Примечательно однако, что следующим по частотности стало словосочетание *thank you* (56 употреблений), использованное для выражения благодарности ко всем присутствовавшим, а именно – к членам своей партии, к Верховному суду, к членам Администрации, а также ко всем, кто участвовал в работе. Обратим внимание на большое число положительно окрашенных слов, использованных в адрес «своих», отрицательно коннотированное слово *tyranny* в сочетании с продвигаемой демократами программы DEI (разнообразие, равенство, инклюзия), акцент доброй воле Илона Маска.

«We've ***ended the tyranny of*** *so-called* ***diversity, equity and inclusion policies*** *all across the entire federal government. <…> And the* ***Supreme Court****, in a* ***brave*** *and* ***very powerful decision****, has allowed us to do so.* ***Thank you****.* ***Thank you very much****.* ***Thank you****. <…>* ***Thank you, Elon****. He's* ***working very hard****. He didn't need this. He didn't need this.* ***Thank you very much****, we* ***appreciate*** *it. Everybody here – even this side* ***appreciates*** *it, I believe»* [13] («Мы положили конец тирании так называемой политики разнообразия, равенства и инклюзивности, во всем федеральном правительстве. Верховный суд своим смелым и очень весомым решением позволил нам это сделать. Спасибо. Большое спасибо. Спасибо. <…> Спасибо, Илон. Он очень много работает. Ему это было не нужно. Ему это было не нужно. Большое спасибо, мы это ценим. Все здесь, я думаю, даже эта сторона это ценит»).

Важно отметить также многократное употребление местоимений множественного числа *we* (150) и *our* (104) на фоне значительно меньшего числа местоимения *my* (33), что говорит об акценте на идее единения, важности командной работы и признании заслуг каждого. В этом контексте значимым представляется акцент на возрождении Американской мечты (*American dream*, 8 употреблений) в сочетании со словами *surge* ('быстро расти'), *unstoppable* ('неудержимый'), *big* ('большой'), *come true* ('воплотиться', 'стать реальным'). При том, что слово *dream* используется Д. Трампом в одном ряду со словами *fighters* и *survivors* (*Because we are a country of doers, dreamers, fighters, survivors*), выскажем предположение, что в понимании Д. Трампа Американская мечта – это, прежде всего, способность сражаться и выживать, к ее достижению ведет добросовестный труд, на что указывает слово *work* (27 употреблений) и семантически и ассоциативно связанная лексика. Наконец, отметим роль глагола *be back* ('возвращаться') в значении «возрождаться» (20 употреблений) и средства выражения побуждения *let's*.

«America's momentum is back. Our spirit is back. Our pride is back. Our confidence is back. And the American dream is surging – bigger and better than ever before. <…> For the good of our nation, let's work together and let's truly make America great again <…> The American dream is unstoppable, and our country is on the verge of a comeback the likes of which the world has never witnessed, and perhaps will never witness again. <…> In fact, it has been stated by many that the first month of our presidency – it's our presidency – is the most successful in the history of our nation» [13] («Великая Америка вернулась. Наш дух вернулся. Наша гордость вернулась. Наша уверенность вернулась. Американская мечта растет, становится значительнее и крепче, чем когда-либо прежде. <…> Давайте объединим усилия на благо нашей нации и сделаем Америку снова великой <…> Американскую мечту не остановить, и наша страна находится на пороге возрождения, которого мир никогда не видел и, возможно, никогда больше не увидит. <…> Многие уже констатировали, что первый месяц нашего президентства – именно нашего президентства – является самым успешным в истории нашей страны»).

Основными синтаксическими средствами эмотизации речи Д. Трампа являются повторы и риторические вопросы (21 употребление). В приводимом ниже контексте президент обращается к вопросу отношений между Россией и Украиной.

«I've received strong signals that they are ready for peace. Wouldn't that be beautiful? Wouldn't that be beautiful? Wouldn't that be beautiful?» [13] («Я получил подтверждения того, что они готовы к миру. Разве это не прекрасно? Разве это не прекрасно? Разве это не прекрасно?»).

Имя собственное *Biden* используется в речи Д. Трампа 13 раз для критики проводимой экс-президентом политики, причем в окружении таких слов, как, например, *worst* (худший), *insane* (безумный), *low* (низкий), благодаря чему в тексте создается оппозиция «свой – чужой». Конструированию данной оппозиции способствует также местоимение *they* (108) как средство референции к предыдущей администрации, мигрантам и преступникам в сочетании с пейоративной лексикой, с одной стороны, и местоимение *we* в сочетании с положительно окрашенными словами, с другой стороны.

«And look where Biden took us. ***Very low****,* ***the lowest*** *we've ever been. <…>* ***They*** *are* ***uninspected****, they may be very* ***dirty*** *and* ***disgusting*** *when they come in, and* ***they pour in*** *and* ***they hurt*** *our American farmers. <…>* ***these people****,* ***the Democrats****,* ***the Biden administration*** *–* ***they*** *open border,* ***insane*** *policies that you have allowed to destroy our country –* ***we will now bring in brilliant, hard-working, job-creating people»*** [13] («И посмотрите, куда нас привёл Байден. На самое дно, в самый низ, где мы ранее не были. <…> Их не проверяют, а они очень грязные, отвратительные, они идут потоком и наносят ущерб американским фермерам. <…> эти люди, демократы, администрация Байдена открывают границы, безумная политика, которую вы допустили, позволив разрушить нашу страну; мы привлечем блестящих, трудолюбивых, создающих рабочие места людей»).

Суммируя, отметим, что с точки зрения прагматики речь Д. Трампа нацелена на формирование образа внутреннего врага, с одной стороны, и возрождающейся Америки, где добросовестный труд, целеустремленность и командная работа ведут к достижению американской мечты, с другой стороны. Основными риторическими приемами в обращении Д. Трампа к американскому Конгрессу стали следующие: использование символа *American dream*, оценочной лексики, параллельных конструкций, повторов, риторических вопросов. Названные средства, а также системное противопоставление местоимений *they*/*their* и *we*/*our* способствуют созданию оппозицию «свой – чужой». Метафора возрождения конструируется посредством положительно коннотированных слов, лексем, транслирующих идею возврата к былому могуществу, и слов, раскрывающих роль труда и командной работы в достижении цели. Таким образом, можно предположить, что в течение своего президентского срока Д. Трамп намерен отстаивать интересы «своих», к которым относятся уважающие закон и традиции добропорядочные американцы, и проводить достаточно твердую политику против «чужих», а именно – сворачивать некоторые социальные проекты, запущенные предыдущей администрацией, и бороться с потоком мигрантов. Обратим внимание на то, что, в отличие от его предшественника, который более сосредотачивался на международных отношениях, в фокусе внимания Д. Трампа находилась внутренняя политика, что отражает принципы двух основных партий США.

Переходя к анализу пресс-релиза на сайте Белого дома, отметим, что при работе с текстом выступления Д. Трампа мы обратили внимание на то, что в его речи прилагательное *swift* ('быстрый') используется 2 раза, слово *unrelenting* ('безжалостный') – 1 раз, словосочетание *swift and unrelenting* не используется. Данное уточнение необходимо в связи с тем, что в официальном пресс-релизе слова *swift* и *unrelenting* являются ключевыми.

В размещенной на сайте пресс-центра Белого дома краткой обзорной аннотации сообщается следующее:

«President Donald J. Trump's address *to a joint session of Congress last night was* widely acclaimed *as among his best – in which he* ***touted*** *his* ***record accomplishments*** *after just six weeks in office and laid out his compelling vision for four years of peace, strength, and prosperity for all Americans»* («Выступление президента Д. Трампа на совместном заседании Конгресса вчера вечером было широко признано одним из его лучших. Президент рассказал о рекордных достижениях за шесть недель своего пребывания в должности и представил убедительный план мира, силы и процветания для всех американцев в ближайшие четыре года).

Под аннотацией приводятся главные страницы девятнадцати американских новостных изданий с заголовками, более половины из которых содержит слова *swift* и *unrelenting*. Важно, что из девятнадцати (19) первых полос девять (9) поддерживают, скорее, Демократическую партию США, еще девять (9) – Республиканскую партию, одно издание является органом Конгресса. Слова *swift* и *unrelenting* встречаются по 9 раз, в двух случаях в подзаголовочных данных. Сгруппируем названия статей по принципу приверженности новостного издания одной из двух основных партий США.

1. Место издания – город в штате, где большинство населения поддерживает Демократическую партию США:

Trump has his moment (The Boston Globe), Массачусетс; *Trump just getting started* (Chicago Sun-Times), Иллинойс; *Trump touts '****Swift and unrelenting****" actions on border, budget, economy* (The Wall Street Journal), Нью-Йорк; *Trump claims credit for '****swift, unrelenting action****'* (The Minnesota Star Tribune), Миннесота; *Trump vows to remain '****Swift and unrelenting****'* (Chicago Tribune), Иллинойс; *Trump lauds his '****swift****' moves* (The Mercury News), Калифорния; ***Swift and unrelenting*** (Santa Fe New Mexican), Нью-Мексико; *America is back:* Trump promises to keep up '**swift and unrelenting**' action in speech to Congress (The Herald) Массачусетс; *Reborn in the USA* (New York Post), Нью-Йорк (Д).

2. Место издания – город в штате, где большинство населения поддерживает Республиканскую партию США:

Pressing forward (Pittsburgh Post-Gazette), Пенсильвания; *Trump: "America is back"* (Colorado Springs Gazette), Пенсильвания; *Trump makes waves* (Las Vegas Review-Journal), Невада; *Trump says American dream 'bigger and better' than before* (The Washington Times), Вашингтон; *Trump taunts '****unrelenting*** *action' in speech to Congress* (The Detroit News), Мичиган; *Trump addresses Congress (Altoona Mirror)*: Trump promises to keep up '**swift and unrelenting action**', Пенсильвания; *Trump vows to hold steady reforming US* (Arkansas Democrat Gazette), Арканзас; *Trump touts '****swift and unrelenting****' action* (Daily Inter Lake), Монтана; *Trump boasts of '****swift and unrelenting****' action* (Chattanooga Times Free Press), Теннесси.

3. Орган американского Конгресса: *Trump to Congress: America is back* (The Hill), Вашингтон.

Для того чтобы размещенный на официальном сайте президента пресс-релиз мог оказать на граждан нужное воздействие, информацию для него тщатель-

но отбирают и определенным образом компонуют. Исходя из этого, выскажем предположение, что целью рассмотренного в данной статье информационного отчета является не только и не столько информирование граждан об имевшем место обращении президента страны, сколько донесение до них мысли о том, что предстоящие реформы будут быстрыми и жесткими. Иными словами, в данном случае президентская пресс-служба, по всей видимости, реализовывала задачу по формированию общественного сознания в свете грядущих перемен внутри страны.

Проанализированный материал показывает, что в своем выступлении Д. Трамп не только отчитался перед Конгрессом и избирателями о проделанной за короткий срок работе, но и четко обозначил, что его политика будет основана на принципе «кто не с нами, тот против нас», свидетельством чему является реконструируемая из текста его выступления оппозиция «свой – чужой». Кроме того, он обозначил свою цель – возрождение величия Америки, озвучил задачи, которые будут способствовать ее достижению (борьба с мигрантами, укрепление традиций, экономической стабильности внутри государства), а также уточнил, что данная цель может быть достигнута путем усердной командной работы.

В заключение отметим, что (как исследовательский подход) критический анализ дискурса создает возможности для подключения к анализу языка широкого перечня методов, способствующих экспликации ценностей и интенций политика. Так, лексический анализ позволяет выявлять ключевые понятия, которые, как правило, коррелируют с продвигаемыми ценностями, дискурсивный анализ способствует экспликации скрытых смыслов и стоящих за словами устремлений, семиотический анализ дает основания для реконструкции идеалов как способа манипуляции общественным сознанием, структурный анализ позволяет реконструировать основные текстовые оппозиции, как правило, отражающие характерные социальные оппозиции. В целом критический анализ дискурса является надежным способом выявления на определенном языковом материале путей продвижения идеологий через закрепление в общественном сознании необходимых понятий.

Библиографический список

1. Dijk T. van. *Discourse and power*. Bloomsbury Publishing, 2017.
2. Водак Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса. *Политическая лингвистика*. 2011; № 4 (38): 286–291.
3. Fairclough N. *Language and power*. UK Limited: Longman Group, 1989. Available at: https://www.academia.edu/10033830/Fairclough_Language_and_Power_pdf
4. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики. *Медиалингвистика*. 2015; № 1 (6): 45–56. Available at: https://medialing.ru/massmedijnyj-diskurs-v-sisteme-medialingvistiki/
5. Bouchev A.B. Media discourse studies: generalities and specifics in political discourse. *Язык и культура. Приложение*. 2014; № 3: 6–11.
6. Беляков М.В., Максименко О.И. Проблема семантических сдвигов в современном русском языке: корпусное исследование на примере новостного медиадискурса. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2024; Т. 15, № 1: 174–194.
7. Косиченко Е.Ф. Средства создания образа «Я – чужой» в медийном дискурсе (на материале интервью британского принца Генри американскому телеканалу). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2024; № 11 (892): 38–45.
8. Lippman W. *Public opinion*. Available at: https://www.academia.edu/3634733/PUBLIC_OPINION_by_WALTER_LIPPMANN
9. Шилина М.Г. Теория и практика связей с общественностью в инновационном дискурсе. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2011; № 1: 168–176.
10. Герасимова Г.И. *Связи с общественностью: институциональный уровень управления.* Тюмень, 2015.
11. Веселов А.А., Осипов А.В. Управление общественным мнением в условиях цифровизации общества. *Коммуникация – общество – человек*: сборник научных трудов II Национальной научно-практической конференции научно-педагогических и практических работников с международным участием. Ярославль, 2023: 184–189.
12. Мельникова Т.С. Политический имидж государственной власти как социально-психологический феномен массового сознания. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. 2010; № 4 (33): 149–152.
13. *Donald Trump's address to Congress, in full.* Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/trump-congress-speech-transcript-address-b2709230.html

References

1. Dijk T. van. *Discourse and power*. Bloomsbury Publishing, 2017.
2. Vodak R. Kriticheskaya lingvistika i kriticheskij analiz diskursa. *Politicheskaya lingvistika.* 2011; № 4 (38): 286-291.
3. Fairclough N. *Language and power*. UK Limited: Longman Group, 1989. Available at: https://www.academia.edu/10033830/Fairclough_Language_and_Power_pdf
4. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs v sisteme medialingvistiki. *Medialingvistika*. 2015; № 1 (6): 45-56. Available at: https://medialing.ru/massmedijnyj-diskurs-v-sisteme-medialingvistiki/
5. Bouchev A.B. Media discourse studies: generalities and specifics in political discourse. *Yazyk i kul'tura. Prilozhenie*. 2014; № 3: 6-11.
6. Belyakov M.V., Maksimenko O.I. Problema semanticheskih sdvigov v sovremennom russkom yazyke: korpusnoe issledovanie na primere novostnogo mediadiskursa. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2024; T. 15, № 1: 174-194.
7. Kosichenko E.F. Sredstva sozdaniya obraza «Ya – chuzhoj» v medijnom diskurse (na materiale interv'yu britanskogo princa Genri amerikanskomu telekanalu). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 11 (892): 38-45.
8. Lippman W. *Public opinion*. Available at: https://www.academia.edu/3634733/PUBLIC_OPINION_by_WALTER_LIPPMANN
9. Shilina M.G. Teoriya i praktika svyazej s obschestvennost'yu v innovacionnom diskurse. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2011; № 1: 168-176.
10. Gerasimova G.I. *Svyazi s obschestvennost'yu: institucional'nyj uroven' upravleniya.* Tyumen', 2015.
11. Veselov A.A., Osipov A.V. Upravlenie obschestvennym mneniem v usloviyah cifrovizacii obschestva. *Kommunikaciya – obschestvo – chelovek*: sbornik nauchnyh trudov II Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii nauchno-pedagogicheskih i prakticheskih rabotnikov s mezhdunarodnym uchastiem. Yaroslavl', 2023: 184-189.
12. Mel'nikova T.S. Politicheskij imidzh gosudarstvennoj vlasti kak social'no-psihologicheskij fenomen massovogo soznaniya. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-`ekonomicheskogo universiteta*. 2010; № 4 (33): 149-152.
13. *Donald Trump's address to Congress, in full.* Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/trump-congress-speech-transcript-address-b2709230.html

Статья поступила в редакцию 23.03.25

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-364-366

***Shevyakova K.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: kirakedes@mail.ru*

GERMAN ONYMS AS METAPHTOMYMS. The article investigates the semantic and associative potential of German onyms to form metaphtonyms. It is concluded that metaphtonyms are cognitive blends based on the conceptual integration of metonymic and metaphoric domains of onyms. It is shown that the metonymic domain of metaphtonyms is based on the replacement of an appellative by an onym according to the principle: a specific anthroponym instead of a certain category of people, a specific toponym instead of a certain geographical category. The correspondence of the semantic content of metaphthonyms and the set of conceptual metaphors derived from the associative content of the corresponding onym is established. The effectiveness of the application of J. Pustejovsky's doctrine of qualia-structure in determining the formal, constitutive, telic and agentive properties represented by conceptual metaphors in the structure of a metaphthonym is demonstrated.

Key words: **onym, metaphtonym, blend, conceptual integration, metonymy, conceptual metaphor, qualia structure**

***К.В. Шевякова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений, г. Москва, E-mail: kirakedes@mail.ru*

НЕМЕЦКИЕ ОНИМЫ В РОЛИ МЕТАФТОНИМОВ

В статье исследуется семантический и ассоциативный потенциалы немецких онимов в образовании метафтонимов. Сделан вывод о том, что метафтонимы представляют собой когнитивные бленды на основе концептуальной интеграции метонимических и метафорических доменов онимов. Показано, что метонимический домен метафтонима основан на замене апеллятива онимом по следующему принципу: конкретный антропоним вместо определенной категории людей и конкретный топоним вместо определенного географического объекта. Установлено соответствие семантического наполнения метафтонимов набору концептуальных метафор, выводимых из ассоциативного наполнения соответствующего онима. Продемонстрирована эффективность применения учения Дж. Пустейовского о квалиа-структуре при определении формальных, конститутивных, телических и агентивных свойств, репрезентируемых концептуальными метафорами в структуре метафтонима.

Ключевые слова: **оним, метафтоним, бленд, концептуальная интеграция, метонимия, концептуальная метафора, квалиа-структура**

В лингвистической науке онимы не так часто становятся предметом изучения. Онимы обладают богатым коннотативным содержанием, что дает им возможность создавать вторичные номинации. Одним из способов образования вторичных значений онимов выступает метонимизация [1–11]. Феномен метонимии часто связывают с явлением смежности в таких областях, как пространственные и временные границы, каузальные отношения и отношения «часть – целое», а также с понятием «фрейм», обозначающим целое, структура которого содержит отдельные слоты, находящиеся в отношениях смежности [7, с. 7]. При этом несколько слотов могут выстраивать ассоциации по смежности как с названием фрейма в качестве целого, так и между собой. Например, в немецком языке объемный фрейм POLITISCHE MACHT RUSSLANDS содержит среди прочего фрейм MOSKAU (столица государства), который, в свою очередь, включает в себя слот KREML (официальная резиденция президента). Оба слота – MOSKAU и KREML – в метафорическом значении могут обозначать высшие органы власти в России, при этом слот KREML указывает на действия, совершаемые структурами, связанными только с институтом президента России. Необходимость выработки процедур выявления вторичных и скрытых значений языковых единиц, к которым относятся также онимы, обусловливают актуальность темы статьи.

Цель настоящего исследования – рассмотреть немецкие имена собственные (или онимы) как метафтонимы, выявить в них и проанализировать метонимические и метафорические домены. Поставленной цели соответствуют следующие задачи: обосновать форму репрезентации онимов как метафоро-метонимического блендинга или метафтонима; проанализировать особенности языкового оформления немецких онимов; представить классификацию значений немецких метафтонимов *в терминах квалиа-структуры Дж. Пустейовского.*

Научная новизна представляемого исследования состоит в том, что в нем впервые репрезентация значений онимов рассматривается с позиций метафоро-метонимического блендинга.

Теоретическая значимость: данное исследование вносит свой вклад в проблему изучения немецких онимов.

Практическая значимость работы заключается в том, что примененная исследовательская процедура выявления значений немецких онимов может быть эффективно применена при изучении семантики других языковых единиц с вторичными или глубинными значениями.

Основными методами в работе являются элементы компонентного анализа и интерпретация семантического и ассоциативного содержания онимов.

Материалом исследования послужил корпус немецкого языка DWDS (www.dwds.de), в котором с помощью направленного поиска было обнаружено и проанализировано 208 примеров с антропонимами *Einstein, Gorbatschow, Hitler и топонимами Berlin, Bologna, Jalta, Maastricht, Mekka, Paris, Sibirien, Venedig, Waterloo.*

В лингвистической науке принято разводить два понятия: в отличие от метафоры, в рамках которой сравниваются две разные концептуальные области, процесс метонимии происходит в рамках одного и того же фрейма. Основным предназначением метафоры считается ее характеризующая сущность, а для метонимии важна идентифицирующая функция [4, с. 234]. Однако тот факт, что в основе метафоры и метонимии лежит ассоциативный принцип, дает лингвистам основание рассматривать оба феномена как способных концептуально сливаться и образовывать новую ментальную конструкцию – метафтоним. Метафора и метонимия являются концептуальными структурами, поэтому, по мнению О.С. Шармановой, может происходить интеграция их доменов [3, с. 11–12]. Так, у метафоры возможно переосмысление одного из его доменов по метафорическому принципу смежности, и, наоборот, при текстовой реализации метонимии может происходить расширение его доменов по метафорическому принципу сходства. Л. Гуссенс указывает на три формы существования метафтонимов: метафора из метонимии, метонимия внутри метафоры, метафора внутри метонимии [6, с. 149–170].

В некоторых работах интеграция обозначается как блендинг [5, с. 19]. Основание метафоро-метонимического блендинга Ф. Руиз де Мендоза усматривает в метафорической сфере-мишени, а внутри нее встраиваются метонимические связи по принципу «Часть вместо Целого» [11, с. 109–130]. Интерпретируя взгляд Л. Гуссенса на сущность метафтонимии, О.С. Шарманова делает вывод о том, что источнику метафорического переноса необходимо расширение с помощью метонимии. При этом все типы метафтонимов базируются на метафорическом переносе признаков сферы источника на компоненты сферы-мишени [3, с. 213]. Это значит, что в метафтонимах можно выявить ассоциативные связи как доменов из разных понятийных пространств, так и доменов в пределах одного понятийного фрейма.

Процедуре анализа функционирования имен собственных как метафтонимов должно предшествовать выявление особенностей их языкового оформления. Известно, что в немецком языке имена собственные в своем первичном значении, за исключением гидронимов, гор, некоторых стран, названий кораблей, марок автомобилей, а также городов, стран и регионов с определениями, употребляются в высказываниях без артикля. На морфологическом уровне имена собственные отличаются от апеллятивов тем, что не сопровождаются неопределенным артиклем и не образуют множественного числа. Эти факторы считаются главными при проведении различий между двумя классами существительных [8, с. 61]. Если авторы высказываний умышленно нарушают правила употребления артиклей и использование форм единственного и множественного числа имен собственных, то с большой долей вероятности речь идет о преобразовании онимов в апеллятивы. Так, в следующих примерах топоним *der Paris* (1) следует интерпретировать как «город с имперской атмосферой и величественной архитектурой», а антропоним *der Hitler* (2) – как «диктатор». Пример (3), в котором употребляется топоним *ein Berlin* в комбинации с порядковым числительным *zweites*, демонстрирует нарушение принципа уникальности онимов и, следовательно, должен пониматься в контексте высказывания как метафтоним со значением «федеральная земля Германии с самым высоким уровнем преступности»:

(1) Die meisten der umliegenden Bauten entstanden in der Zeit, als Budapest sich selbstbewusst *zum Paris des Ostens* mauserte». – «Большинство окружающих зданий были построены в то время, когда Будапешт уверенно превращался в *Париж Восточной Европы*. (*Здесь и далее перевод примеров выполнен автором статьи – К. Ш.*).

(2) Ist überhaupt niemand gewillt, mich als *den Hitler* der Gruppe zu betrachten? – Неужели никто не хочет считать меня *Гитлером* группы?

(3) Niemand will *ein zweites Berlin,* erst recht nicht in Mecklenburg-Vorpommern. – «Никто не хочет второго Берлина, особенно в Мекленбурге-Передней Померании».

Для выявления скрытых знаний о событиях и действиях, которые хранятся в лексической единице и репрезентируют их в определенном дискурсе, мы в своем исследовании обращаемся к интерпретационной процедуре выявления свойств квалиа-структуры (Qualia Structure) объектов на основе учения о генеративном лексиконе Дж. Пустейовского [9]. Эта процедура в последнее время успешно применяется для выявления скрытых значений различных языковых единиц [см. напр.: 1; 2]. Любое слово представляет собой квалиа-структуру, или, другими словами, набор четырех основных значений: формального, конститутивного, телического и агентивного [10, с. 3–9]. Формальное значение представляет собой таксономическую информацию о лексическом элементе, т. е. о внешних признаках, на основании которых мы относим тот или иной предмет к определенному классу). Конститутивные значения кодируют информацию о материале и частях объекта, а также о внутренних (субстанциальных) характеристиках объектов и лиц. Телические значения дают сведения о назначении и функции объекта. Последний элемент квалиа-структуры слова – агентивные значения, представляющие собой информацию о происхождении объекта или о его принадлежности кому-либо или чему-либо. При этом не все слова обязательно содержат четыре значения.

Таким образом, значение любого метафтонима, ассоциируемое с определенным онимом, может быть идентифицировано и описано в терминах квалиа-структуры Дж. Пустейовского. Продемонстрируем реализацию формальных, конститутивных, телических и агентивных свойств квалиа-структуры в качестве метафорических компонентов метофтонима.

При актуализации формальных признаков квалиа-структуры метафтонима речь идет о пространственных метафорах, ассоциируемых с расположением объекта, как в примере с далекой Сибирью (4), где, по имеющимся у немцев стереотипам, никто добровольно не хочет жить. Другую противоположную ассоциацию с расположением объекта демонстрирует пример (5), в котором под топонимом ein Mekka подразумевается пункт притяжения для большого количества людей:

(4) Düring hatte erheblichen Einfluss auf die ostfriesisch-hannoverischen Beziehungen. Ostfriesland galt seiner Zeit als *das Sibirien* Hannovers. – «Дюринг оказал значительное влияние на восточнофризско-ганноверские отношения. В его время Восточная Фрисландия считалась ганноверской *Сибирью*».

(5) Die dänische Insel Anholt ist *ein Mekka* für Segler und Strandliebhaber. – «Датский остров Анхольт – *своего рода Мекка* для яхтсменов и любителей пляжного отдыха».

Следует отметить, что концептуальные метафоры на основе формальных признаков квалиа-структуры метафтонимов строятся исключительно на основе имен собственных, обозначающих географические объекты.

Конститутивные свойства квалиа-структуры метафтонима представляют собой онтологические метафоры, с помощью которых внутренние характеристики человека (интеллект, физические способности и т. п.) сравниваются с инструментом для выполнения определенного действия. В следующем примере (6) совершается указание на А. Эйнштейна, который относится к интеллектуальным гениям, способным быстро решать самые сложные задачи:

(6) *Einen Einstein*, der auf einen Schlag alles ändert, wird es nicht geben. – «Не появится *снова Эйнштейн*, который все изменит одним махом».

Телические свойства квалиа-структуры метафтонимов отражают компоненты структуры значения онимов, связанные с их назначением и функциями, выполнение которых ассоциируется с определенными именами собственными. Так, в примере (7) топоним *ein Waterloo* обозначает, с одной стороны, место сокрушительного поражения войск Наполеона. С другой стороны, в процессе метафоризации в рассматриваемом предложении Ватерлоо функционирует как метафтоним со значением «чемпионат мира в Гетеборге, на котором команда проиграла с крупным счетом». В примере с топонимом *ein Jalta 2* (8) маркеры в виде неопределенного артикля *ein* и числительного *2* однозначно свидетельствуют о том, что речь идет о метафтониме, в структуру которого встроено телическое свойство, ассоциируемое с Ялтой, как местом, где было определено послевоенное устройство мира и международная безопасность:

(7) Dabei haben wir auch schon 1995 bei der Weltmeisterschaft in Göteborg *ein Waterloo* erlebt, sagt Hensel. – «При этом мы уже пережили *одно Ватерлоо* на чемпионате мира 1995 года в Гетеборге, – сказал Генсель».

(8) Wir wollen nicht *ein Jalta 2* haben, sondern wir wollen auf einer neuen Basis mit einer demokratisch verfaßten großen Macht im Osten Europas zusammenarbeiten. – «Мы хотим не *Ялты-2,* а работать на новых основаниях вместе с демократически организованной крупной державой в Восточной Европе».

Агентивный компонент квалиа-структуры объектов в первичном значении указывает на их источник происхождения или на создателя. В процессе же метонимизации и метафоризации агентивное свойство часто образует гибрид с другими свойствами квалиа-структуры метафтонимов. Так, в следующем примере (9), в котором метафтоним *Maastricht 2.0* делает отсылку как к конститутивному компоненту (структурный дефицит и экономическая конъюнктура), так и к топониму Маастрихт как месту принятия одного из основополагающих документов ЕС – Договора о Европейском Союзе:

(9) Zusätzlich zum strukturellen Defizit sieht *Maastricht 2.0* eine Konjunkturkomponente vor. – «Помимо структурного дефицита, *Маастрихт 2.0* предусматривает компонент экономической конъюнктуры».

В случаях с гибридами зафиксированы примеры, в которых превалирует агентивное свойство объекта, а другие свойства его квалиа-структуры затемняются, так как являются нерелевантными в определенных коммуникативных ситуациях. Так, в примере (10) автору высказывания важно подчеркнуть не содержание документа, а место его принятия, которое ассоциируется с Болонским процессом, т. е. с межгосударственным движением по созданию единого европейского пространства высшего образования:

(10) *Bologna* hat lediglich bereits vorhandene *Probleme* sichtbar gemacht. – «Просто *Болонья* сделала существующие проблемы видимыми».

Помимо гибрида с агентивным свойством возможны и другие комбинации компонентов квалиа-структуры метафтонимов:

– конститутивное свойство + телическое свойство, как в примере (11), в котором антропоним *ein Gorbatschow* ассоциируется у немцев со смелостью, демократическим сознанием и творцом коренных преобразований в своей стране:

(11) Doch ist in Peking *ein Gorbatschow* zu erwarten? – «Но можем ли мы ожидать появления *нового Горбачева* в Пекине?»

– конститутивное свойство + формальное свойство, как в примере (12), в котором Амстердам сравнивается с расположенной намного южнее Венецией ввиду наличия множества каналов в обоих городах, что дает основание представить его в виде метафтонима *das Venedig des Nordens.* Скандинавский же город Осло ставится на одну ступень с никому не известным и ничем не примечательным поселением Ванн-Эйкель, расположенным в Германии:

In seinem frühen Sketch Reisebericht Norwegen zieht Hape Kerkeling den folgenden Vergleich: Amsterdam ist *das Venedig des Nordens*. Oslo hingegen ist *das Wanne-Eickel Skandinaviens*: Keiner weiß wo es liegt, und keiner will dort hin. – «В своем раннем путевом очерке «Норвегия» Хапе Керкелинг приводит следующее сравнение: Амстердам – это *Северная Венеция.* Осло, напротив, – *Ванн-Эйкель Скандинавии:* никто не знает, где он находится, и никто не хочет туда ехать».

Подводя итог исследованию, отметим, что онимы с их обширным семантико-концептуальным и ассоциативным потенциалом способны образовывать метафтонимы, которые представляют собой когнитивные бленды на основе концептуальной интеграции метафор и метонимий. Метонимический компонент таких блендов основан на замене апеллятива онимом по принципу «Часть вместо целого»: конкретный антропоним вместо определенной категории людей, конкретный топоним вместо определенного географического объекта и т. п.

Семантическое наполнение метафтонимов определяется набором концептуальных метафор, выводимых из ассоциативного наполнения соответствующего онима. Применение теории генеративного лексикона Дж. Пустейовского по выявлению свойств квалиа-структуры объектов помогает упорядочить все возможные свойства, которые репрезентируются концептуальными метафорами в структуре метафтонима, классифицируя их как формальные, конститутивные, телические и агентивные.

Библиографический список

1. Глушак В.М. Реализация квалификационных структур в немецком языке посредством относительных прилагательных и композитов. *Филологические науки в МГИМО*. 2021; № 5 (7): 16–23. DOI: https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-5-29-16-23
2. Степанова М.А., Саванкова Е.В. Моделирование смысловой структуры слова: на стыке языка и права (на материале немецкой лексемы «Diktatfrieden»). *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023; № 4 (14). DOI: https://doi.org/10.30853/phil20240160.
3. Шарманова О.С. Особенности взаимодействия и интеграции метафоры и метонимии как способ образования метафтонимии. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 3: 11–14.
4. Шарманова О.С. Параметры различия метафоры и метонимии в немецкоязычных СМИ. *Языковая реальность познания*: сборник научных трудов ИГЛУ. Иркутск: ИГЛУ, 2009: 229–235.
5. Устархано Р.И. *Метафтонимия в английском языке: интерпретационно-когнитивный анализ*. Автореферат диссертации … кандидата филолологических наук. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
6. Goossens L. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in figurative expressions for linguistic action. *By word of mouth: metaphor, metonymy, and linguistic action in a cognitive perspective*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1995: 159–174.
7. Koch P. Metonymy: Unity in diversity. *Journal of Historical Pragmatics*. 2001; № 2 (2): 201–244.
8. Koß G. Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik. *Germanistische Arbeitshefte*. Tübingen: Niemeyer, 2002; Band 34.
9. Pustejovsky J. *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press, 1995.
10. *Pustejovsky J., Ježek E. Integrating Generative Lexicon and Lexical Semantic Resources. Available at: http://lrec2016.lrec-conf.org/ media/ filer_public/ 2016/05/10/ tutorialmaterial_pustejovsky.pdf*
11. Ruiz de Mendoza F.J. The role of mapping and domains in understanding metonymy. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyer, 2000: 109–132.

References

1. Glushak V.M. Realizaciya kvalifikacionnyh struktur v nemeckom yazyke posredstvom otnositel'nyh prilagatel'nyh i kompozitov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2021; № 5 (7): 16-23. DOI: https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-5-29-16-23
2. Stepanova M.A., Savankova E.V. Modelirovanie smyslovoj struktury slova: na styke yazyka i prava (na materiale nemeckoj leksemy «Diktatfrieden»). *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2023; № 4 (14). DOI: https://doi.org/10.30853/phil20240160.
3. Sharmanova O.S. Osobennosti vzaimodejstviya i integracii metafory i metonimii kak sposob obrazovaniya metaftonimii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 3: 11-14.
4. Sharmanova O.S. Parametry razlichiya metafory i metonimii v nemeckoyazychnyh SMI. *Yazykovaya real'nost' poznaniya*: sbornik nauchnyh trudov IGLU. Irkutsk: IGLU, 2009: 229-235.
5. Ustarhano R.I. *Metaftonimiya v anglijskom yazyke: interpretacionno-kognitivnyj analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filolologicheskih nauk. Pyatigorsk: PGLU, 2006.
6. Goossens L. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in figurative expressions for linguistic action. *By word of mouth: metaphor, metonymy, and linguistic action in a cognitive perspective*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1995: 159-174.
7. Koch P. Metonymy: Unity in diversity. *Journal of Historical Pragmatics*. 2001; № 2 (2): 201-244.
8. Koß G. Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik. *Germanistische Arbeitshefte*. Tübingen: Niemeyer, 2002; Band 34.
9. Pustejovsky J. *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press, 1995.
10. Pustejovsky J., Ježek E. *Integrating Generative Lexicon and Lexical Semantic Resources*. Available at: http://lrec2016.lrec-conf.org/ media/ filer_public/ 2016/05/10/ tutorialmaterial_pustejovsky.pdf
11. Ruiz de Mendoza F.J. The role of mapping and domains in understanding metonymy. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyer, 2000: 109-132.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 811.511.11:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-366-369

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF GRAPHIC EXPRESSIVE MEANS IN THE EPIC "KALEVALA" AND THE KHANTY TEXT "SONGS OF THE PELYM TORUM". This article presents a contrastive analysis of the graphic means used in the epics "Kalevala" and "The Song of Pelym Torum" with the aim of identifying universal and unique features of text fixation that go beyond orthography and punctuation. Despite the genetic Finno-Ugric kinship, the analyzed texts exhibit

typological parallels. The relevance of this study is due to the insufficient exploration of graphic linguistic stylistics. The analysis involves examining sources, identifying frequent graphic means, comparing results, and detecting accompanying stylistic devices across various linguistic levels. The findings will expand understanding of graphic linguistic stylistics in song texts, the specifics of fixing oral traditions, and can be applied in Finno-Ugric studies as well as in developing new methods for analyzing and documentation literary works including using artificial intelligence.

Key words: **linguistic stylistics, expressive means, stylistic means, graphic means, text**

***М.Ю. Андуганова**, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАФИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ЭПОСЕ «КАЛЕВАЛА» И ХАНТЫЙСКОМ ТЕКСТЕ «ПЕСНИ ПЕЛЫМСКОГО ТОРУМА»

В статье проводится сопоставительный анализ графических средств эпоса «Калевала» и «Песни Пелымского Торума» с целью выявления универсальных и уникальных особенностей фиксации текстов, выходящих за рамки орфографии и пунктуации. Несмотря на генетическую финно-угорскую дальнеродственность, анализируемые тексты имеют типологические параллели. Актуальность обусловлена недостаточной изученностью графической лингвостилистики. Предполагается произвести изучение источников, выявление частотных графических средств, сопоставление результатов и выявление сопутствующих стилистических средств, в том числе на других языковых уровнях. Результаты работы позволят расширить знания о графической лингвостилистике песенных текстов, особенностях фиксации устной традиции, которые могут быть использованы в финно-угроведении, а также для разработки новых методов документирования и анализа литературных произведений, в том числе с применением искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **лингвостилистика, выразительные средства, стилистическое средство, графические средства, текст**

Актуальность статьи определяется тем, что графическая лингвостилистика как направление остается недостаточно изученной областью. Существуют значительные пробелы в исследовании письменных текстов как фольклорного, так и авторского происхождения через призму их графического документирования. Кроме того, многие произведения на финно-угорских языках могут храниться только в рукописном виде, что затрудняет их доступность и требует должного и правильного оформления при выпуске из печати, чтобы не утратить весь информативный многовековой кодовый посыл.

Данная работа ставит своей целью проведение сопоставительного лингвостилистического анализа графических средств двух дальнеродственных языков и выявление уникальных и универсальных приемов фиксации текстов, которые зачастую могут выходить за пределы норм орфографии и пунктуации, что позволяет выявить дополнительную информацию, которая кроется в устном произведении. Это может быть особая форма репрезентации посредством просодических элементов, произносительных традиций и других акустических приемов, практикуемых в озвучивании текстов подобного рода, которые не всегда могут быть переданы в письменном виде. Более того, разные специалисты прибегают к вариативным пунктуационным нормам при их документировании, и зачастую это происходит исходя из сугубо индивидуальных предпочтений и навыков декодирования. По этой причине объектом анализа будут являться песенные произведения, которые либо бытовали тысячелетиями в устной форме, либо стали результатом авторской обработки материалов фольклора.

Для реализации цели предполагается решение следующих задач: 1) анализ источников и выявление наиболее частотных графических средств; 2) выделение и описание универсальных и уникальных случаев их применения; 3) сопоставление полученных результатов; 4) выявление стилистических средств других языковых уровней, которые сопутствуют графическим.

Научная новизна работы заключается в том, что сопоставительный анализ искомых текстов подобного рода никогда не проводился, более того, финские и хантыйские тексты песен не были ранее предметами исследования, нацеленного на выявление выразительных элементов графики текста.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении знаний о графической лингвостилистике и ее роли в анализе песенных текстов, что может способствовать формированию новых подходов к изучению письменной фиксации устной традиции и авторского произведения, базирующегося на фольклорных первоисточниках и их авторской обработки. Это подчеркивает важность графико-выразительных средств в создании стилистических особенностей текстов. Кроме того, результаты анализа могут быть использованы для дальнейших исследований в области финно-угроведения, а также для разработки новых методов анализа литературных произведений, их машинной обработки и идентификации отдельных выразительных средств с помощью графических маркеров.

Практическая значимость данной работы заключается в ее применимости для изучения песенных текстов различных культур и языков. Результаты исследования могут быть полезны для фольклористов, лингвистов и культурологов, занимающихся анализом устной традиции, ее письменной фиксации и выработкой единых норм передачи экспрессивности и выразительности устного текста, которая позволит более точно дешифровывать лингвистическую и экстралингвистическую информацию, имплицитно и эксплицитно заложенную в ней. Кроме того, работа может служить основой для создания учебных материалов по финно-угроведению и другим смежным дисциплинам, а также способствовать развитию междисциплинарных исследований в области лингвистики, фольклористики, поэтики, этнопсихологии и культурологии.

В анализе используются различные общенаучные и частные методы, включая описательный, сопоставительный, сплошной выборки, контекстологический, а также экстралингвистический анализы текстов и интегральный подход. Эти методы адекватны предмету исследования, поскольку позволяют глубже понять механизмы передачи информации в текстах и выявить их лингвостилистические особенности, а также произвести анализ графической лингвостилистики, рассматривая как текстовые, так и контекстуальные факторы. Данный выбор позволяет максимально полно охватить все аспекты изучаемых явлений и расширить спектр применения дополнительного графического арсенала.

В более ранних работах нами было отмечено, что графическая стилистика значительно разнится от подходов классического языкознания тем, что она предполагает значительно иные требования к графике и направлена на выявление «изобразительных и выразительных средств, используемых для передачи и восприятия информации, усиливающей ее эмоционально-экспрессивную коннотацию в письменном источнике» [1, с. 540].

В данном исследовании мы в качестве материала для анализа используем тексты эпоса «Калевала» и хантыйской «Песни Пелымского Торума». Несмотря на существенную этническую отдаленность в плане родства, в произведениях этих древних северных финно-угорских этносов можно найти типологические параллели, например, их сближает: 1) линейный нарратив (хронологический порядок повествования); 2) манера исполнения и требования к исполнителю (одним лицом – старцем под аккомпанемент древнего струнного инструмента; 3) письменная фиксация или переработка текста собирателем, являющимся носителем культуры и языка [2].

Так, Эпос «Калевала» состоит из 50 песен с количеством строк от 340 до 720. До определенного времени в отечественной традиции было принято считать, что это карело-финский эпос или карело-финские руны, собранные, преимущественно, на территории России в Республике Карелия и Финляндии, обработанные Элиасом Леннротом, которые им же были объединены в единое законченное произведение, о чем свидетельствуют ставшие хрестоматийными работы Л.П. Бельского и А.Н. Веселовского [3; 4, с. 293]. Финские исследователи Л. Таркка, Е. Степанова и Х. Хаапоя-Мякеля и др. традиционно продолжают позиционировать эпос как сугубо свой национальный шедевр мировой художественной культуры и литературы [5, с. 15]. В настоящее время считается, что «Калевала» – это либо эпическая поэма, либо просто эпос. Такого мнения придерживается и А. Мишин, который не только детально изучал данное произведение, но и является одним из его переводчиков [6]. Бытует также мнение, что, как отмечает Н.Е. Мазалова, «Калевала» ни что иное, как полистадиальный памятник с доминирующим архаическим пластом [7, с. 147]. Мы не ставим своей целью выявлять причастность данного текста к тем или жанрам или видам словесного искусства, поскольку нас интересует он как сугубо фактический материал лингвистического анализа.

Хантыйский текст «Песни Пелымского Торума» опубликован с переводом на русский язык в монографии Татьяны Александровны Молдановой, которая является исконным носителем языка и культуры. Произведение насчитывает 1335 строк и исполняется на ритуальном празднике «Медвежьи игрища», который является для ханты очень значимым мероприятием [2].

Итак, ввиду особого построения предложений и подачи информации в обоих текстах песен, наиболее частотной является запятая. Как и многие фольклорные песенные финно-угорские произведения, они содержат множественные описания и перечисления, например:

«Viel' on muitaki sanoja,	Есть других немало песен,
ongelmoita oppimia:	мной заученных заклятий,
tieohesta tempomia,	собранных с межей, с обочин,
kanervoista katkomia,	взятых с веток вересковых,
risukoista riipomia,	сорванных с кусточков разных,
vesoista vetelemiä,	вытянутых из побегов,
päästä heinän hieromia,	из макушек трав натёртых,
raitiolta ratkomia,	поднятых с прогонов скотных»

[19 с. 18].

«Хәлмен(ә) лулпи(йә) луԓаԓ(ә) хопем(ә),	«С тремя распорками, распорками
835 Кутпаԓ(ә) хопи(йә) кӯтпи(йә)	лодка,
йелә(йә),	С серединой лодка, в ее середине
Лыпат(ә) питԓа(йә) шувалԓ(ә) вулԓа(йә),	От листьев падающих защищенное
Ма па(йе) лєщат(ә)лумем(ә) ищи(йә),	место
Ньәрум вой вәлԓа(йә) айԓа(йә)	Я подготавливаю,
пушхем(ә),	[Для] тундрового зверя,
Вәнт вой(ә) вәлԓа(йә) айԓа(йә)	маленького моего детеночка,
пушхем(ә).»	[Для] лесного зверя, маленького
	моего детеночка»
[8, с. 136].	[8, с. 172].

Заметим, что применение данного знака зачастую связано с наличием в тексте множественных параллельных конструкций, которые и придают иносказательность, являясь одним из отличительных стилистических маркеров финно-угорских фольклорных текстов подобного плана, например:

«Tuolta ennen pulmat puuttui	Раньше хвори шли оттуда,
tuolta taikeat tapahtui:	шли оттуда все недуги:
tietomiesten tienohilta,	из окрестностей шаманских,
laulumiesten laitumilta,	из долин волхвов коварных,
konnien kotisijoilta,	из родимых мест злодеев,
taikurien tanterilta;	из владений чудодеев,
tuolta Kalman kankahilta	с пустошей песчаных Калмы»
[9, с. 183].	

Ма па(йә) лєщат(ә)лумем(ә) ищи(йә),	Я подготавливаю,
Ньәрум вой вәлԓа(йә) айԓа(йә) пушхем(ә,	[Для] тундрового зверя,
	маленького моего детеночка,
Вәнт вой(ә) вәлԓа(йә) айԓа(йә) пушхем(ә)	[Для] лесного зверя, маленького
	моего детеночка
[8, с. 136].	[8, с. 172].

Параллельные конструкции, используемые в «Калевале», достаточно детально описаны в кандидатской диссертации Е.А. Калашниковой [10]. Знаменательно, что в финноязычном примере помимо графико-синтаксических средств, таких как параллелизм, асиндетон, анафора и эпифора, одновременно определяется и лексическое в виде градации.

Другим характерным для обоих источников графико-синтаксическим средством является вопрос в монологической речи. Это особая жанровая и этническая форма повествования:

«Муя(йә) кари(йе)лумаԓ(ә) ищи(йе)?	« Почему изменились [они]?
Эԓяԓ(ә) хори(ә) сухи(йе)елә(йе)	Как у пестрого оленя шкура
260. Муя(йе) ювант(ә)лумаԓ(ә) ищи(йе)?	Почему [они] стали [такими]?
Пӯлԓаԓ(ә) Пулум(ә) пӯԓы(йе)йелә(йе),	С берегами Пелым, берега свои,
Лув па(йе) иртупт(ә)йилум(ә) ищи(йе)»	Он разветвляет»
[8, с. 121].	[8, с. 156].

«Viikon on virteni vilussa,	Долго были на морозе,
kauan kaihossa sijaisnut.	долго в темноте лежали.
Veänkö vilusta virret,	Уж не взять ли их со стужи,
lapan laulut pakkasesta,	не забрать ли их с мороза?
tuon tupahan vakkaseni,	Не внести ли в дом лукошко,
rasian rahin nenähän,	положить ларец на лавку,
alle kuulun kurkihirren,	здесь под матицею славной,
alle kaunihin katoksen,	здесь под крышею красивой?
aukaisen sanaisen arkun,	Не открыть ли ларь словесный,
virsilippahan viritän,	со сказаньями шкатулку,
kerittelen pään kerältä,	узелок не распустить ли,
suorin solmun sommelolta?	весь клубок не размотать ли?»
[9, с. 18].	

В отличие от хантыйского материала в тесте «Калевалы» содержится прямая речь, используемая при передаче диалога, где в качестве пунктуационных знаков могут традиционно фигурировать вопросительный, восклицательный знаки и точка:

«Siitä pistihe sisälle.	Тут он в избу возвратился,
Sai emo kysyneheksi:	дома мать его спросила:
«Joko ammuit Väinämöisen,	«Неужель убил ты Вяйно,
kaotit Kalevan poian?»	Калевы большого сына?»
[9, с. 71].	

Заметим, что подобное оформление осуществлено исходя из пунктуационных норм, связанных с передачей прямой речи. Пример свидетельствует лишь о наличии диалогических форм оформления текста карело-финского произведения, тогда как в хантыйской песне они полностью отсутствуют. Можно предположить, что факт наличия прямой речи может свидетельствовать о более позднем рождении текста.

Другой случай в финском тексте демонстрирует отсутствие специального пунктуационного знака при передаче вопроса:

«Kullervo, Kalervon poika,	Куллервойнен, Калервойнен,
tempasi terävän miekan;	выхватил клинок свой острый,
katselevi, kääntelevi,	меч свой вертит, изучает,
kyselevi, tietelevi.	спрашивает, вопрошает,
Kysyi mieltä miekaltansa,	от меча услышать хочет,
tokko tuon tekisi mieli	не желает ли железный
syöä syyllistä lihoa,	плоти грешника отведать,
viallista verta juoa.	виноватой выпить крови».
[9, с. 423].	

На основе представленных материалов можно предположить, что вопрос в повествовании является более древней формой изречения в финно-угорском фольклорном тексте, поскольку она характерна не только для искомых текстов, но и для других финно-угорских этносов, например, марийской традиционной религии [2].

Особо стоит заметить, что точка с запятой, двоеточие и тире совершенно не используются в тексте песни ПТ, тогда как в «Калевале» их присутствие весьма существенно и вполне заслуживает быть предметом отдельного анализа. Аналогично обстоит ситуация с применением восклицательного знака. Так, в «Песне Пелымского Торума» он единожды применим в позиции начала текста [2], тогда как в финском произведении замечена избыточная его представленность, особенно явно это наблюдается в прямой речи. С другой стороны, частотность эмоционального знака может вводить в заблуждение в плане разрушения устоявшегося мнения относительно эмоциональной сдержанности, степенности и неспешности представителей финского этноса. Можно предположить, что он передает просодические особенности при исполнении, например, громкость, которую, на наш взгляд, было бы более уместно выделять шрифтом, что значительно облегчало бы идентификацию и дифференциацию факта эмотивности и текстовой инструментовки, иначе говоря, акустических характеристик исполнения.

Уникальным в оформлении хантыйского материала являются графоны (йә) и (ә), которые не имеют грамматического, лексического и иного смыслового значения, передавая лишь акустико-фонологические особенности исполнения. Другой специфической особенностью оформления является применение квадратных скобок в тексте перевода, что можно констатировать как авторский выбор для привлечения внимания читателей на отдельные языковые факты.

Проведенное исследование лингвостилистических особенностей графического оформления эпоса «Калевала» и хантыйского текста «Песни Пелымского Торума» позволило не только сопоставить определенные аспекты письменной фиксации этих произведений, но и раскрыть некоторые грани их стилистической организации. Результаты исследования показывают, что графическая лингвостилистика может служить важным инструментом для понимания эмоциональной нагрузки песенных текстов, особенностей их исполнения. Данные, применяемые в исследовании, являются репрезентативными благодаря выбору известных национальных произведений, которые имеют значительное культурное значение для своих этносов. В текстах наблюдаются типологические параллели в использовании графических средств, несмотря на этническую и языковую дистанцию между финским и хантыйским народами. Наиболее распространенным знаком препинания в обоих произведениях является запятая, что отражает обилие описаний и перечислений, которые можно отнести к синтаксическому и лексическому уровням. Данный знак позволяет идентифицировать анафору, эпифору и синтаксические параллелизмы, которые преимущественно характерны для фольклорных произведений. Вопрос в монологической речи также видится значимым графико-синтаксическим средством, используемым в обоих текстах для создания выразительности и вовлечения слушателя. Так, в «Калевале», в отличие от «Песен Пелымского Торума», активно используется прямая речь, что связано с наличием диалогов между персонажами, оформленные с использованием традиционного пунктуационного арсенала. Помимо знаков препинания, уникальными являются авторские графоны с целью передачи фонетико-фонологических и акустических особенностей исполнения текста «Песни Пелымского Торума», а также нетипичные для оформления русскоязычных текстов квадратные скобки, что усиливает внимание читателя на отдельные лингвистические факты в переводе. Результаты произведенного анализа текстов «Калевалы» и «Песни Пелымского Торума» могут быть обобщены и применимы к более широкому контексту поэтики, этнопсихологии и культурологии в финно-угроведении.

В качестве заключения стоит добавить, что, помимо достижения цели и реализации задач, дальнейшая перспектива данной работы видится в совершенствовании теории кодирования и декодирования информации не только в плане письменной фиксации текстов и соблюдения правил пунктуации, но и корректной передачи языковых фактов, отражающих дополнительные экспрессивные, контекстуальные и репрезентационные нюансы. Это может значительно облегчить их узнаваемость и идентификацию при создании национальных фольклорных корпусов.

Библиографический список

1. Андуганова М.Ю. Специфика графической лингвостилистики в сакральных текстах «Песни Пелымского Торума». *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2020: 582–589.
2. Андуганова М.Ю. Стилистический потенциал пунктуации в текстах традиционной религии ханты и мари. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 539–541.
3. *Калевала: карело-финский эпос*. Петрозаводск, 1973.

4. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Ленинград: Художественная литература, 1940.
5. Tarkka L., Stepanova E., Haapoja-Mäkelä H., «The Kalevala's Languages: Receptions, Myths, and Ideologies». *Journal of Finnish studies*. 2018; Vol. 21, № 1-2: 15–45
6. Мишин А. «Калевала» Элиаса Леннрота: от фольклорной поэзии к литературной поэме «Калевала» в контексте региональной и мировой культуры. *Материалы международной научной конференции, посвященной 160-летию полного издания «Калевалы»*. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010: 11–27.
7. Мазалова Н.Е. Эмоции героев карело-финских рун и русских былин «Калевала» в контексте региональной и мировой культуры. *Материалы международной научной конференции, посвященной 160-летию полного издания «Калевалы»*. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010: 146–156.
8. Молданова Т.А. *Пелымский Торум – устроитель медвежьих игрищ*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010.
9. Lönnrot E. *Kalevala. Eeppinen runoelma karjalaisten ja suomalaisten muinaisten kansanrunojen pohjalta = Kalevala. Epicheskaya poema na osnove drevnih karel'skih i finskih narodnyh pesen*. Petrozavodsk, 1998.
10. Калашникова Е.А. *Синтаксический параллелизм как средство организации эпического текста: на материале былин киевского цикла и рун «Калевалы»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Петрозаводск, 1998.

References

1. Anduganova M.Yu. Specifika graficheskoj lingvostilistiki v sakral'nyh tekstah «Pesni Pelymskogo Toruma». *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij*. 2020: 582-589.
2. Anduganova M.Yu. Stilisticheskij potencial punktuacii v tekstah tradicionnoj religii hanty i mari. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 539-541.
3. *Kalevala: karelo-finskij `epos*. Petrozavodsk, 1973.
4. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940.
5. Tarkka L., Stepanova E., Haapoja-Mäkelä H., «The Kalevala's Languages: Receptions, Myths, and Ideologies». *Journal of Finnish studies*. 2018; Vol. 21, № 1-2: 15-45
6. Mishin A. «Kalevala» `Eliasa Lennrota: ot fol'klornoj po`ezii k literaturnoj po`eme «Kalevala» v kontekste regional'noj i mirovoj kul'tury. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 160-letiyu polnogo izdaniya «Kalevaly»*. Petrozavodsk: Karel'skij nauchnyj centr RAN, 2010: 11-27.
7. Mazalova N.E. `Emocii geroev karelo-finskih run i russkih bylin «Kalevala» v kontekste regional'noj i mirovoj kul'tury. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 160-letiyu polnogo izdaniya «Kalevaly»*. Petrozavodsk: Karel'skij nauchnyj centr RAN, 2010: 146-156.
8. Moldanova T.A. *Pelymskij Torum – ustroitel' medvezh'ih igrisch*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2010.
9. Lönnrot E. *Kalevala. Eeppinen runoelma karjalaisten ja suomalaisten muinaisten kansanrunojen pohjalta = Kalevala. Epicheskaya poema na osnove drevnih karel'skih i finskih narodnyh pesen*. Petrozavodsk, 1998.
10. Kalashnikova E.A. *Sintaksicheskij parallelizm kak sredstvo organizacii `epicheskogo teksta: na materiale bylin kievskogo cikla i run "Kalevaly"*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Petrozavodsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 16.04.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-369-371

***Gereykhanova K.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Journalism, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: kamilla.gereykhanova@mail.ru*

THE MOTIF OF "SOMEONE ELSE'S MANUSCRIPT" IN YURI POLYAKOV'S NOVEL "THE KID IN MILK" AS AN ELEMENT OF INTERTEXT DIALOGUE. Yuri Polyakov's novel "The Kid in Milk" includes a large number of intertextual elements that refer to various works of Russian and world literature. This study presents an analysis of the motif of "someone else's manuscript": in the afterword, the author of the novel points to the allegedly accidental acquisition of the manuscript and its publication under his own name with a change of proper names. This motif has an extensive history in Russian literature: it was used by A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, M.A. Bulgakov. A comparative analysis of the texts of the above-mentioned authors and the text of Yuri Polyakov's novel revealed some constants of this motif, including the death of the author, the change of proper names, and the accidental discovery of the manuscript. Entering into an intertextual dialogue with the classics, Polyakov introduces a number of original solutions to the motif of "someone else's manuscript", which include the anonymity of the author and the compositional placement of information about the history of the text not at the beginning, but at the end of the novel. The functions of both reproduced and original elements of the motif are revealed, and their role in the intertextual layer of the novel is shown.

Key words: **intertext, intertextual dialogue, motif of "someone else's manuscript", Yuri Polyakov, "The Kid in Milk"**

***К.Ф. Герейханова,** канд. филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, E-mail: kamilla.gereykhanova@mail.ru*

МОТИВ «ЧУЖОЙ РУКОПИСИ» В РОМАНЕ ЮРИЯ ПОЛЯКОВА «КОЗЛЕНОК В МОЛОКЕ» КАК ЭЛЕМЕНТ МЕЖТЕКСТОВОГО ДИАЛОГА

Роман Юрия Полякова «Козленок в молоке» включает в себя большое количество элементов интертекста, отсылающих к различным произведениям русской и мировой литературы. В настоящем исследовании представлен анализ мотива «чужой рукописи»: в послесловии автор романа указывает на якобы случайное обретение рукописи и публикацию ее под своим именем с изменением имен собственных. У данного мотива обширная история в русской литературе: его использовали А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, М.А. Булгаков. Сопоставительный анализ текстов указанных авторов и текста романа Юрия Полякова позволил выявить некоторые константы данного мотива, к числу которых относятся смерть автора, изменение имен собственных, случайное нахождение рукописи. Вступая в межтекстовый диалог с классиками, Поляков вносит ряд оригинальных решений мотива «чужой рукописи», к числу которых следует отнести анонимность автора и композиционное размещение информации об истории текста не в начале, а в конце романа. Выявлены функции как воспроизводимых, так и оригинальных элементов мотива, показана их роль в интертекстуальном слое романа.

Ключевые слова: **интертекст, межтекстовый диалог, мотив «чужой рукописи», Юрий Поляков, «Козленок в молоке»**

Анализ интертекстуальных связей произведений современных писателей с текстами классической отечественной литературы позволяет выявить общие паттерны и особенности художественного мира, которые указывают на многочисленные межтекстовые связи. Это позволяет встроить произведения литературы конца XX столетия в широкий контекст литературного процесса и указать на функции и место сквозных мотивов.

Написанный в 1995 году роман Юрия Полякова «Козленок в молоке» содержит многочисленные аллюзии и отсылки к текстам как русской, так и зарубежной литературы. Большой интерес к теме интертекстуальности в романе в литературоведении обусловливает актуальность рассматриваемой темы. Автор создавал свое произведение, опираясь на многочисленные литературные источники, что позволяет его тексту взаимодействовать с многочисленными культурными архетипами.

Роман Полякова был экранизирован, лёг в основу одноименного сериала, снятого в 2003 году. Сериал пользовался большим успехом у зрителей и всколыхнул интерес к тексту. Роман, отображающий реалии 1985–1986 гг., посвящен изображению литературной Москвы, и автор романа сопровождает его послесловием, в котором указывает, что рукопись якобы нашел на месте пожара, и на самом деле не является автором текста.

Цель исследования – выявить интертекстуальные связи романа «Козленок в молоке» на материале мотива «чужой рукописи», указать функции мотива в тексте, общие и отличительные признаки реализации данного мотива по сравнению с другими текстами.

Задачи исследования

– рассмотреть историю изучения текста романа «Козленок в молоке» в аспекте его интертекстуальных связей и межтекстового диалога;

– выявить параллели с произведениями классической русской литературы, в которых представлен мотив «чужой рукописи» – «Повести Белкина» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Театральный роман» М.А. Булгакова.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что среди интертекстуальных источников романа «Козленок в молоке» ранее не рассматривались произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, а из наследия М.А. Булгакова фигурировал только роман «Мастер и Маргарита» (в связи с изображением ли-

тературного мира Москвы). По этой причине указанные выше параллели будут проведены в настоящем исследовании впервые.

Теоретическая значимость исследования обусловлена выявлением факта наследования воспроизводимого паттерна классической русской литературы в литературе конца XX столетия и описанием глубоких межтекстовых связей между произведениями указанных периодов.

Практическая значимость обусловлена тем, что полученные выводы могут быть использованы в ходе изучения русской литературы в школах и университетах, на специальных курсах и специальных семинарах, посвященных вопросам Интертекста, аллюзий, литературного влияния и межтекстового диалога.

Роман Юрия Полякова «Козленок в молоке» достаточно подробно изучен в аспекте интертекстуальных связей с отечественной и зарубежной литературой. Так, среди источников аллюзий и прямых цитат называются романы М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [1], романы И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» [2], комедия Аристофана «Всадники» [3], роман Аркадия Аверченко «Шутка мецената» [4], миф о Пигмалионе и Галатее [5]. Однако среди источников текста не рассматриваются произведения, содержащие достаточно распространенный мотив «чужой рукописи».

Мотив «чужой рукописи» исследуется в отечественной литературе в связи с произведениями А.С. Пушкина «История села Горюхино», А. Погорельского «Странник» и А.Ф. Вельтмана «Монастырка» [6]. Как указывает И.С. Юхнова, «включение чужой рукописи позволяет преодолеть монологичность повествования, особенно если оно ведется от первого лица, показать множественность точек зрения, дать другую интерпретацию событий» [6, с. 355].

Дистанцируясь от создателя рукописи, автор также вводит в текст элемент сказа, «чужого слова». А.С. Пушкин в «Повестях Белкина» позиционирует себя как издателя, а сами повести предваряет кратким жизнеописанием И.П. Белкина: «Взявшись хлопотать об издании Повестей И. П. Белкина, предлагаемых ныне публике, мы желали к оным присовокупить хотя краткое жизнеописание покойного автора и тем отчасти удовлетворить справедливому любопытству любителей отечественной словесности» [7, с. 45]. Истории чудесного обретения рукописи в тексте нет, также не упомянуто о взаимоотношениях издателя и И.П. Белкина. Сам Белкин, в свою очередь, дистанцируется от текста, указывая, что данные рассказы стали ему известны со слов других людей: «Выписываем для любопытных изыскателей: «Смотритель» рассказан был ему титулярным советником А. Г. Н., «Выстрел» подполковником И. Л. П., «Гробовщик» приказчиком Б. В., «Метель» и «Барышня» девицею К. И. Т.» [7, с. 47].

М.Ю. Лермонтов, публикуя в составе романа «Герой нашего времени» «журнал Печорина», также указывает на историю обретения дневниковых записей и вставляет в текст «Предисловие» к журналу, гласящее: «Итак, одно желание пользы заставило меня напечатать отрывки из журнала, доставшегося мне случайно. Хотя я переменил все собственные имена, но те, о которых в нем говорится, вероятно себя узнают» [8, с. 498]. В данном случае нет «второго рассказчика», как у И.П. Белкина, однако присутствует важный мотив изменения имен собственных. У Юрия Полякова читаем: «В конце концов я решил опубликовать роман под своим именем рассчитывая, что, обнаружив такое самоуправство, автор, если с ним все в порядке, возмутится и объявится. Но, не желая ссориться со всей литературной Москвой, я заменил подлинные фамилии на вымышленные» [9, с. 365].

В «Театральном романе» М.А. Булгакова также присутствует мотив «чужой рукописи»: в предисловии сообщается, что «как раз в день самоубийства Сергея Леонтьевича Максудова, которое произошло в Киеве весною прошлого года, я получил посланную самоубийцей заблаговременно толстейшую бандероль и письмо» [10, с. 183]. Вопрос о соответствии описываемых событий реальности в тексте «Театрального романа» разрешается следующим образом: «записки Максудова представляют собою плод его фантазии, и фантазии, увы, больной. … Я, хорошо знающий театральную жизнь Москвы, принимаю на себя ручательство в том, что ни таких театров, ни таких людей, какие выведены в произведении покойного, нигде нет и не было» [10, с. 184].

Таким образом, предшественники Ю. Полякова обозначают, что следующий далее текст принадлежит не им – во всех трех случаях это указывается в предисловии. А.С. Пушкин в «Повестях Белкина» указывает, что истории подлинные, записанные Белкиным со слов его знакомых, имена которых зашифрованы инициалами. М.Ю. Лермонтов упоминает, что «автор-издатель» сам изменил имена собственные, чтобы не оскорбить участников описываемых событий (то же самое сделал и «автор» текста Юрия Полякова), М.А. Булгаков отмечает, что все события «Театрального романа» – плод фантазии Сергея Максудова, автора рукописи, якобы отправленной «издателю». Между тем, именно в «Театральном романе» под измененными именами выведены знаменитости, которых прекрасно идентифицировали современники писателя.

Так, вдова М.А. Булгакова, Елена Сергеевна Булгакова, была младшей сестрой Ольги Бокшанской – секретаря В.И. Немировича-Данченко, выведенной в «Театральном романе» под именем Поликсены Торопецкой. Е.С. Булгакова составила список прототипов героев романа [11]:

режиссер Иван Васильевич – К.С. Станиславский,

режиссер Аристарх Платонович – В.И. Немирович-Данченко,

секретарь Аристарха Платоновича Поликсена Торопецкая – секретарь В.И. Немировича-Данченко Ольга Бокшанская,

секретарь Ивана Васильевича Августа Менажраки – секретарь К.С. Станиславского Рипсимэ Таманцова,

режиссер Фома Стриж – режиссер Илья Судаков,

актриса Людмила Сильвестровна Пряхина – актриса Лидия Михайловна Коренева,

актер Владычинский – Борис Ливанов,

актер Патрикеев – Михаил Яншин [11].

В целом история постановки пьесы Максудова «Черный снег», созданной автором на основе его романа, – это история постановки пьесы М.А. Булгакова «Дни Турбиных» в театре МХАТ. «Дни Турбиных» также были созданы автором на основе одноименного романа, в них, как и в «Черном снеге», не нашлось ролей для «мхатовских стариков», что очень задевало К.С. Станиславского. М.А. Булгаков, таким образом, представил достаточно узнаваемое описание литературного и театрального мира Москвы, герои которого угадывались для знакомых с ними людей. В начале романа был представлен своеобразный «дисклеймер», чтобы не провоцировать конфликты, текст романа не публиковался при жизни автора и впервые увидел свет только в 1965 году.

Роман Юрия Полякова «Козленок в молоке» также представляет собой изображение литературной Москвы в представлении автора: главный герой взаимодействует с представителями разных литературных направлений. Н.Э. Ибадова в диссертации, посвященной творчеству Ю.М. Полякова, указывает: «У Костожогова был реальный прототип – поэт Владимир Николаевич Соколов» [12, с. 69]. Хэ Ц. также указывает на узнаваемые на страницах романа прототипы: «По свидетельству самого писателя, прототипом Ольги Эммануэловны Кипятковой послужила известная поэтесса Екатерина Шевелева и другая неназванная литературная львица того времени, а прототипами Медноструева и Ирискина частично служат писатели-фронтовики Григорий Бакланов и Юрий Бондарев» [4, с. 539].

Как и у Булгакова, рукопись романа «Козленок в молоке» представляет собой «записки покойника» – автор, возможно, погиб при пожаре, на пепелище которого «издатель» якобы нашел рукопись: «Были и человеческие жертвы… Озирая обугленный хлам, я заметил полуобгоревший кейс, уже вскрытый, поэтому ничего ценного внутри не оказалось, а только – красная папка с развязанными тесемками. Видимо, кто-то успел заглянуть в нее, поворошил страницы и бросил. Титульного листа не было, но беглого взгляда хватило, чтобы понять: передо мной литературное произведение, скорее всего роман» [9, с. 364].

От литературных предшественников роман Юрия Полякова отличает важный композиционный момент: информация о том, что роман якобы найден на развалинах сгоревшего ресторана и принадлежит неизвестно кому, автор размещает не в начале романа, как это делают Пушкин, Лермонтов и Булгаков, а в самом конце, в послесловии. Читая «Повести Белкина», «Журнал Печорина», «Театральный роман», читатели с самого начала осведомлены, что автор погиб, а его записки изданы после смерти. В случае «Козленка в молоке» о возможной гибели автора (не подтвержденной) читатели узнают только в конце романа, так же, как и о предпринятом «издателем» изменении имен героев.

Кроме того, в тексте послесловия присутствует «я», отсылающее к фигуре Юрия Полякова и подробностям его биографии: в «Послесловии» «издатель» романа отмечает: «Помните, там описывается пузатый комсорг, робко семенящий следом за секретарем парткома? Так вот, автор имеет в виду непосредственно меня, ибо в те времена комсомольскую писательскую организацию возглавлял именно я» [9, с. 364]. Это подтверждает достоверность текста, позиционируемого как реальная история.

Таким образом, Юрий Поляков, заимствуя из классических произведений русской литературы распространенный мотив «чужой рукописи», сохраняет часть сопредельных мотивов, но вносит свои оригинальные решения. К числу констант мотива отнесем:

1. Смерть автора (эксплицитно выраженная у А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и М.А. Булгакова, возможная – у Юрия Полякова).

2. Случайное обретение рукописи (найдена/передана/прислана) ее «издателем», отсутствие его осознанной интенции к публикованию данного текста. Текст как будто бы «сам находит» своего издателя. Этот мотив отмечает определенный «знак качества» публикуемого текста: прочитав его, получатель текста принимает решение его обнародовать, так как считает достойным широкого освещения.

3. Изменение имен собственных, отсылающих к конкретным людям: у Пушкина это делает сам И.П. Белкин, у Лермонтова и Полякова – «издатель», М.А. Булгаков указывает на психическое заболевание автора текста, отмечая, что все выведенные им персонажи никогда не существовали.

К оригинальным решениям Юрия Полякова в романе «Козленок в молоке» отнесем следующие:

1. Рукопись анонимна – «издатель» указывает, что так и не смог идентифицировать автора и публикует ее в надежде, что автор объявится сам. Остальные анализируемые тексты содержат прямое указание на имя и фамилию автора рукописи – Белкин, Печорин, Максудов.

2. Размещение информации о «чужой рукописи» не в начале, а в конце текста. Данное оригинальное решение, как представляется, задумано автором для рекапитуляции – понимание того факта, что главный герой-рассказчик, возможно, погиб в ходе пожара, заставляет читателя переосмыслить сюжет, отнестись ко многим его элементам иначе. Кроме того, в конце текста последней главы романа до послесловия рассказчику снится сон о ресторане «У застоя», а в тексте послесловия существование этого ресторана, и его последующее разрушение в ходе пожара подается уже как свершившийся факт.

Послесловие у Юрия Полякова имеет заголовок «Найдена рукопись!» (послесловие издателя)», что также отсылает к одной значимой литературной ситуации. Как известно, Н.А. Некрасов по случайности потерял рукопись романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?» и дал объявление в газете: «В какой-то момент Некрасов выпустил роман из рук, и тот от тряски выпал на мостовую из открытого экипажа. …

Некрасов дал объявления о пропаже в газетах и пообещал хорошее вознаграждение. … Он в ужасе представлял себе, как какая-нибудь кухарка растапливает ею плиту, или в свечной лавке, разодрав по листочку, в неё заворачивают свечи. …

Наконец в квартиру Некрасова пришел бедный чиновник, который сообщил, что он нашёл рукопись, и она находится у него дома» [13].

Роман «Что делать?» мог бы быть безвозвратно утрачен из-за рассеянности Некрасова, однако череда случайностей привела к его чудесному спасению, и его текст стал в результате одним из самых значимых в литературном процессе XIX и XX столетия. Таким образом, история «обретения» рукописи в «Козленке в молоке» имплицитно отсылает также к значимости этого произведения для отечественной литературы, его программности. «Что делать?» – роман, который входил в школьную программу в СССР, подробно изучался на уроках литературы и считался одним и знаковых произведений. Обратим внимание, что в истории поиска и нахождения рукописи Чернышевского присутствует мотив пожара – при поисках Некрасов (в беллетристической интерпретации истории) опасается, что бесценный роман сгорел.

Также обретение рукописи именно на пепелище отсылает к другому произведению М.А. Булгакова – роману «Мастер и Маргарита», в котором звучит крылатое выражение «рукописи не горят». Роман «Козленок в молоке», таким образом, связан и с романом Мастера о Понтии Пилате – истории нравственного выбора, осуществленного в тяжелую, переломную эпоху. Роман Мастера не сгорел в огне по воле Воланда, а роман героя «Козленка в молоке» не сгорел из-за того, что был помещен в несгораемый кейс. Интертекстуальные связи с текстом «Мастера и Маргариты» обусловлены изображением галереи персон литературной Москвы, мира писателей.

Мотив сожженной рукописи отсылает также к «Мертвым душам» Н.В. Гоголя, элементы межтекстового диалога с которыми в тексте «Козленка в молоке» присутствуют: так, главный герой выдает своего знакомого за писателя, но тот не написал ни строчки (Чичиков покупает крестьян, которых на самом деле не существует). Виктор Акашин последовательно посещает (в компании своего друга и без него) различных писателей и критиков, которые должны одобрить его роман – Чичиков последовательно ездит к различным помещикам. В обоих случаях представлена обширная панорама характеров – писателей у Полякова, помещиков у Гоголя.

В целом система взаимосвязанных мотивов позволяет встроить текст «Козленка в молоке» в широчайший контекст русской литературы и рассматривать его как «точку сборки» множества важных мотивов.

Мотив «чужой рукописи», случайно обретенной издателем и публикуемой им под своим именем, является распространенным в русской литературе XIX и XX века. Он используется в текстах «Повестей Белкина» А.С. Пушкина, «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Театрального романа» М.А. Булгакова. Оригинальное прочтение этого мотива присутствует в романе Юрия Полякова «Козленок в молоке».

Наследуя ряд типичных художественных решений мотива «чужой рукописи» (изменение имен собственных, случайное обретение текста, смерть его реального автора), Поляков использует и некоторые оригинальные мотивы, которые, в свою очередь, являются инструментами межтекстового диалога. Среди них – размещение информации о «чужой рукописи» в послесловии, а не в предисловии, а также анонимность автора. Обстоятельства обретения рукописи отсылают к реальной истории потери рукописи романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?», а также к роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

К перспективам настоящего исследования следует отнести углубление изучения элементов интертекста в романе, анализ других мотивов его художественного мира и обобщение элементов «чужого слова» в романе Ю. Полякова «Козленок в молоке». «Чужое слово», в свою очередь, является своеобразным «ключом» к дальнейшему открытию интертекстуальных пластов, отсылки к которым представлены в романе опосредованно. Это позволяет существенно расширить список источников текста Юрия Полякова и рассмотреть в их числе значительно большее число произведений отечественной литературы, чем было введено в оборот ранее.

Библиографический список

1. Ибадова Н.Э.К. Роман Ю. Полякова «Козленок в молоке» как пародия на постмодернистский дискурс. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2020; № 3: 182–188.
2. Герейханова К.Ф. Мотив лексикона персонажа в романе Юрия Полякова «Козленок в молоке» как аллюзия к произведениям И. Ильфа и Е. Петрова. *Казанская наука*. 2024; № 3: 167–169.
3. Рюмин Д.А. Карнавальные образы в комедии Аристофана «Всадники» и романе Ю. Полякова «Козленок в молоке». *Череповецкие научные чтения – 2016*: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. 2017: 88–89.
4. Хэ Ц. Интертекстуальные связи между романами «Козленок в молоке» Ю. Полякова и «Шутка мецената» А. Аверченко. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Литературоведение. Журналистика. 2021; Т. 26, № 3: 537–545.
5. Хэ Ц., Голубков М.М. Мифологемы в творчестве Ю. Полякова. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2024; № 4: 150–159.
6. Юхнова И.С. «Чужая» рукопись в структуре художественного произведения (А.С. Пушкин, А. Погорельский, А.Ф. Вельтман). *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; № 2-2: 352–356.
7. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. *Проза*. Москва: Художественная литература, 1987; Т. 3.
8. Лермонтов М.Ю. *Собрание сочинений:* в 2 т. Москва: Правда, 1990; Т. 2.
9. Поляков Ю. *Козленок в молоке*. Москва: Росмэн, 2004.
10. Булгаков М.А. *Избранные произведения:* в 2 т. Киев: Дніпро, 1989; Т. 2.
11. «*Этот мир мой…*». Available at: //https://www.culture.ru/materials/103437/etot-mir-moi
12. Ибадова Г.Э. *Художественное время в прозе Ю.М. Полякова*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2020.
13. *Что делать, если пропала рукопись «Что делать?»* https://www.polzam.ru/index.php/istorii/item/957-chto-delat-esli-propala-rukopis-chto-delat

References

1. Ibadova N.`E.K. Roman Yu. Polyakova «Kozlenok v moloke» kak parodiya na postmodernistskij diskurs. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2020; № 3: 182-188.
2. Gerejhanova K.F. Motiv leksikona personazha v romane Yuriya Polyakova «Kozlenok v moloke» kak allyuziya k proizvedeniyam I. Il'fa i E. Petrova. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 3: 167-169.
3. Ryumin D.A. Karnaval'nye obrazy v komedii Aristofana «Vsadniki» i romane Yu. Polyakova «Kozlenok v moloke». *Cherepoveckie nauchnye chteniya – 2016*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 ch. 2017: 88-89.
4. H`e C. Intertekstual'nye svyazi mezhdu romanami «Kozlenok v moloke» Yu. Polyakova i «Shutka mecenata» A. Averchenko. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2021; T. 26, № 3: 537-545.
5. H`e C., Golubkov M.M. Mifologemy v tvorchestve Yu. Polyakova. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2024; № 4: 150-159.
6. Yuhnova I.S. «Chuzhaya» rukopis' v strukture hudozhestvennogo proizvedeniya (A.S. Pushkin, A. Pogorel'skij, A.F. Vel'tman). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; № 2-2: 352-356.
7. Pushkin A.S. Sochineniya: v 3 t. *Proza*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987; T. 3.
8. Lermontov M.Yu. *Sobranie sochinenij*: v 2 t. Moskva: Pravda, 1990; T. 2.
9. Polyakov Yu. *Kozlenok v moloke*. Moskva: Rosm`en, 2004.
10. Bulgakov M.A. *Izbrannye proizvedeniya:* v 2 t. Kiev: Dnipro, 1989; T. 2.
11. «*`Etot mir moj…*». Available at: //https://www.culture.ru/materials/103437/etot-mir-moi
12. Ibadova G.`E. *Hudozhestvennoe vremya v proze Yu.M. Polyakova*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2020.
13. *Chto delat', esli propala rukopis' «Chto delat'?»* https://www.polzam.ru/index.php/istorii/item/957-chto-delat-esli-propala-rukopis-chto-delat

Статья поступила в редакцию 14.04.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-372-374

***Gong Ming**, postgraduate, Department of the Russian Language, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: gongming1@yandex.ru*
***Polishchuk E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department for Foreign Students, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: elenapolishchuk@mail.ru*

COLOR PICTURE OF THE WORLD IN THE STORY "THE GENTILE FROM SAN FRANCISCO" BY I.A. BUNIN. The article analyzes the color characteristics of the picture of the world represented in the literary text. In the structure of the lexical-semantic field of color presented in the literary text, coloratives based on the functions they perform are combined into the following contrasting groups (oppositions): color designations presented in the story "before death" vs "after the death of the gentleman"; color designations describing the "appearance of the gentleman" vs "the surrounding world." The author traces the dynamics of color shades in the space-time continuum of the plot. The analysis showed that in the story, the color concept is represented using a variety of lexemes with the meaning of colors and shades, and also grows with non-color values. Coloratives are used to recreate the portrait of the hero and the surrounding world, as well as to express the author's position.
Key words: **color- term, colorative, individual author's worldview, artistic text, concept**

***Гун Мин**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gongming1@yandex.ru*
***Е.В. Полищук**, канд. филол. наук, доц., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия, E-mail: elenapolishchuk@mail.ru*

ЦВЕТОВАЯ КАРТИНА МИРА В РАССКАЗЕ «ГОСПОДИН ИЗ САН-ФРАНЦИСКО» И.А. БУНИНА

В статье анализируется цветовая характеристика картины мира, репрезентированной в художественном тексте. В структуре лексико-семантического поля цвета, представленного в художественном тексте, колоративы на основе выполняемых функций объединены в следующие противопоставленные группы (оппозиции): цветообозначения в рассказе «до смерти» и «после смерти господина»; цветообозначения, описывающие «наружность господина» и «окружающий мир». Автор прослеживает динамику цветовых оттенков в пространственно-временном континууме сюжета. Анализ показал, что в рассказе цветовой концепт репрезентируется с помощью многообразных лексем со значением цвета и оттенков, а также прирастает нецветовыми значениями. Колоративы используются для воссоздания портрета героя и окружающего мира, а также для выражения авторской позиции.
Ключевые слова: **цветообозначение, колоратив, индивидуально-авторская картина мира, художественный текст, концепт**

Цветообозначения являются одной из востребованных для изучения лексико-семантических групп. Колоративы исследуются в семантическом, семиотическом, функциональном, сопоставительном и прочих аспектах. Актуальным представляется изучение цветообозначений в контексте лингвокультурологической и когнитивной парадигм: смысловое поле цвета можно рассматривать в качестве концептосферы (см. работы А.А. Брагиной, А. Вежбицкой, И.В. Приваловой, Ю.С. Степанова, С.В. Ионовой и др.).

Как ключевые концепты культуры, цветообозначения выступают лингвокультурологическими знаками большой смысловой емкости: характеризуются «богатством ассоциативных связей и значений, чрезвычайной мобильностью прилагательных цвета, способностью обозначать большой круг материальных и идеальных признаков и явлений, широтой сфер функционирования, стилистическими возможностями, авторскими новациями» [1, с. 167]. В этой связи интерес представляет изучение цветовой картины мира, воссозданной художником слова и репрезентируемой в произведении высокой эстетической (художественно-образной) выразительности.

Актуальность данного исследования связана с научным интересом к вопросам взаимодействия языка, мышления и сознания, а также взаимосвязи языка и культуры. Выбор концепта цвета неслучаен: он обусловлен его универсальностью и важностью как в повседневной, так и в эстетической сфере коммуникации, а также недостаточным исследованием лингвоцветовой картины мира, репрезентированной в художественных текстах.

Цель исследования состоит в описании функционально-семантического цветового поля, которое соотносится с концептосферой цвета в художественном тексте. Для реализации поставленной цели мы поставили следующие задачи: отобрать и квалифицировать лексемы со значением цветообозначения, провести их количественный и семантический анализы, выявить, как «работают» колоративы в плане художественно-образной речевой конкретизации. Под *художественно-образной речевой конкретизацией* понимается такая организация языковых средств в речевой ткани художественного произведения, благодаря которой слово-понятие «переводится» в слово-образ (художественный), становится выражением индивидуально-неповторимых, целостных художественных образов, пропущенных через эстетическую оценку автора и вызывающих работу фантазии читателя.

Объектом исследования выступает лексико-семантическая группа цветообозначений, понимаемых в совокупности как концептосфера цвета, функционирующих в рассказе И. Бунина ««Господин из Сан-Франциско».

Предмет исследования – особенности употребления колоративов как единиц индивидуально-авторской картины мира в указанном художественном тексте.

Методы исследования: методы и приемы концептуального и контекстуального, компонентного анализов, метод сплошной выборки, а также статистический метод.

Материалом исследования является рассказ И. Бунина «Господин из Сан-Франциско», представляющий собой облигаторное произведение литературы высокой эстетической ценности [2, с. 44–53].

Научная новизна исследования заключается в когнитивно-функциональном подходе к описанию колоративов, используемых в художественном тексте, в выявлении своеобразия цветовой картины мира писателя и функций цветообозначений в плане художественно-образной речевой конкретизации.

Теоретическая значимость работы заключается разработке понятия «цвет» в функционально-стилистическом аспекте; в применении понятий «индивидуальная картина мира», «текстовая (художественная) картина мира»; в интерпретации цветообозначений и выявлении некоторых особенностей функционирования колоративов в художественном тексте.

Практическое значение исследования связано с возможностью использования полученных материалов при изучении идиостиля И. Бунина и шире – при разработке спецкурсов и спецсеминаров по языку художественной литературы. Возможно включение некоторых результатов исследования в лексикографическую практику при составлении словаря русских цветообозначений.

Статья посвящена исследованию цветовой индивидуально-авторской картины мира в когнитивно-функциональном аспекте (на материале рассказа И. Бунина «Господин из Сан-Франциско»). В художественном произведении цветообозначения выступают не только как средство создания художественной образности, но и как способ выражения «мировидения» автора. Воссоздавая художественно-образную действительность, писатель трансформирует свои ценностные установки в определенные характеристики, реализует свое видение и восприятие тех или иных концептов культуры, в том числе цветовых. Анализ колоративов, представленных рассказе И. Бунина «Господин из Сан-Франциско», позволит выявить репрезентацию цветовых концептов в конкретном художественном произведении, установить их признаки, актуализированные в тексте, и выбор соответствующих языковых единиц для вербализации этих концептов. Такой анализ позволяет реконструировать цветовую картину, или концептосферу цвета, в пределах индивидуально-авторской картины мира.

Итак, в центре нашего внимания находится цветовая характеристика художественной картины мира, которую можно рассматривать как совокупность концептов цвета. Художественный концепт рождается во взаимодействии авторских знаний, мышления и способов вербализации, а также в результате креативного и эстетического познания мира. «Художественное сознание диалектично как категория метасодержательная», которое «интегративно и органически соединяет философские, культурологические и историко-литературные пласты, недифференцируемые в едином культурном пространстве эпохи» [4, с. 17]. Исходя из этого, авторский художественный концепт представляет собой обобщенность ментальности, идеологию определенного периода и эстетического следа культуры. Таким образом, художественный концепт обладает эстетической образностью, выразительностью и экспрессивностью.

Рассказ «Господин из Сан-Франциско» представляет собой небольшое по объему произведение, однако в нем поднимаются глубокие экзистенциальные вопросы, главный из которых – ничтожность богатства и власти перед лицом смерти. «Мелодия смерти подспудно начинает звучать с самых первых страниц произведения, незаметно подкрадываясь к герою, но постепенно становясь ведущим мотивом», – отмечает М.В. Михайлова [5, с. 1].

Рассказ композиционно поделен на две части: до и после смерти господина. Прежде всего, обратимся к анализу колоративов, представленных в рассказе до смерти господина (отмечено всего 50 употреблений, см. рис. 1).

Нами выявлено 38 употреблений цветообозначений, «работающих» на воссоздание **окружающего мира**. Перечислим их:

красный цвет и его оттенки: *огненные* глаза (во мраке); *рыжий* командир; *красные* камзолы (у негров); *малиновая краснота* лиц (в баре); *розоватое* солнце; *красные* куртки (музыкантов); *розовый* суп; *красные* огоньки; *красный* передник (у Луиджи); *оранжевый* наряд; *красные* ковры: *багровые* люди; *розовые* отели;

черный цвет и его оттенки: *черные* горы; *смуглая* кожа; *смоляные* косы; *черные* раскрытые головы (под дождем); *черное* масло (метафорическое обозначение волны); *угольно-черный* сицилиец;

белый цвет и его оттенки: *молочные* волосы (старухи); *белые* отели;

зеленый цвет и его оттенки: *серо-зеленая* водяная пустыня (метафорическое выражение «море»); *зеленый* колпак (лампы); *курчаво-зеленые* горы;

золотой цвет – *золотые* нашивки (мундира); *золотисто-жемчужное* сияние; *золотые* очки (у азиатского принца); *золотые* галуны; *золотые* удавы (отражение фонарей в воде);

серый цвет и его оттенки: *светло-серое* шелковое платье (старухи); что-то *сизое* (у подножия горы); *седой* немец;

серебряный цвет и его оттенки: *серебряная* цепочка (в руках у блондинки); *серебристо-жемчужная* рябь (залива); *серебряные* круглые очки (у немца).

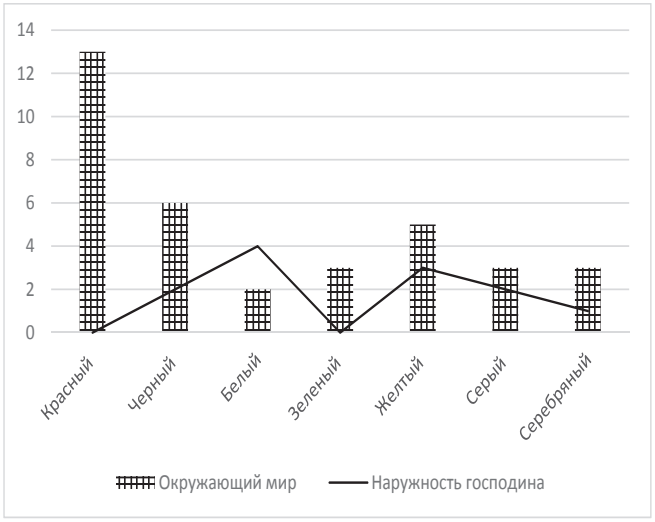


Рис. 1. Употребление цветообозначений при жизни господина

Нами выявлено 12 употреблений цветообозначений, используемых для описания **наружности господина**. Среди них:

черный цвет: *черные* шелковые носки; *черные* брюки;

серый цвет и его оттенки: весь *сизый* от сдавившего ему горло; *серые* гетры;

желтый цвет и его оттенки: *желтоватое* лицо; *слоновая кость* лысой головы; *смугло-желтый* череп;

серебряный цвет: *серебряная* оправа;

белый цвет и его оттенки: *белые* усы; *кремовое* шелковое трико; *белоснежная* рубашка; остатки *жемчужных* волос.

Среди перечисленных 50 цветообозначений, употребленных в части рассказа «до смерти господина» господина, видим, что И. Бунин использовал *белый, красный, черный, зеленый, золотой, серый, серебряный* цвета и их оттенки для описания окружающего мира; *белый, черный, желтый, серебряный и серый* цвета и оттенки представлены во фрагментах, описывающих внешность господина при жизни.

Дыхание смерти чувствуется в цветовом описании внешности главного героя (…еще более явственно дыхание смерти чувствуется в наружности главного героя» (М.В. Михайлова [5, с. 1]) и в красках окружающего мира. Так, цветовой переход от ярких и насыщенных цветов до мертвых, от огненных, малиновых, красных, золотых красок окружающего мира (преобладают теплые оттенки) до серого, черного и сизого цветов в портрете господина (холодные и металлические оттенки) дает ощущение предчувствия смерти. Описывая болезненный вид героя (*желтоватое лицо, белые усы, лысая голова, сизое горло*) на фоне красочной действительности, автор дает намек на его будущую судьбу. Цветообозначения «желтоватый» и «сизый» прирастают дополнительными «нецветовыми» значениями «болезнь», «нездоровье» и «старость». Разнообразие оттенков красного, золотой цвет символизируют разнообразие и динамичность жизни. В данном контексте колоративы реализуют прием контраста – противоречие между окружающим миром и наружностью героя, выступают индикатором предстоящих изменений, поворота сюжета.

Далее приведем колоративы, представленные в рассказе после смерти господина. Всего обнаружено 12 употреблений (см. рис. 2). 10 колоративов используются для воссоздания **окружающей действительности**, 2 – для описания наружности господина. Перечислим их:

синий цвет и его оттенки: *синие* звезды; *голубое* утреннее небо; сказочная *синева* (моря); треск *синих* огней (в каюте);

серебряный цвет: *серебряная* пена;

белый цвет: *белое* шоссе;

красный цвет и его оттенки: *красные* глаза (у извозчика); *красные* седла; *красный* шерстяной берет; *огненные* глаза (корабля).

Для описания **наружности господина** – 2 употребления:

черный цвет: *черные* шелковые ноги;

оттенок серого: *сизое* лицо.

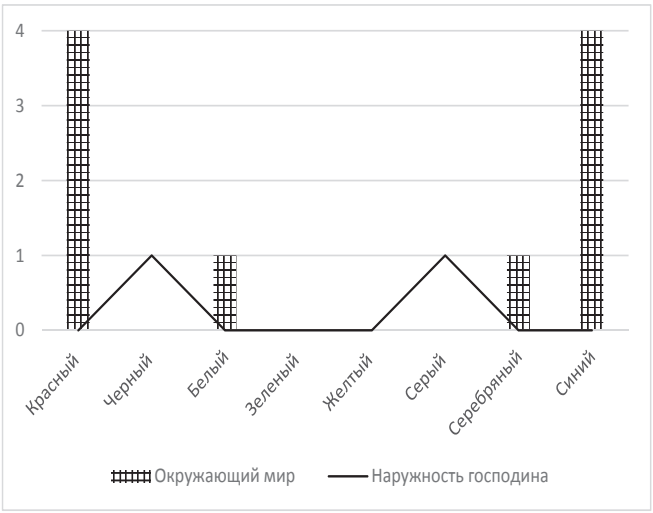


Рис. 2. Употребление цветообозначений после смерти господина

В части рассказа «после смерти господина» для описания окружающего мира использованы *белый, красный, серебряный и синий* цвета и оттенки, для воссоздания портрета героя после смерти употреблены только 2 колоратива – *черный* и *серый*. Таким образом, мы видим, что после смерти господина окружающий мир не претерпел изменений, сохранил свою многоцветность и разнообразие. Неожиданная смерть героя не нарушила привычный ход вещей, жизнь идет своим чередом.

Цветовая палитра рассказа, репрезентирующая художественный концепт «цвет», эксплицирована 62 употреблениями. Количественные и качественные особенности цветового поля, репрезентированного в художественном тексте, обусловлены авторской интенцией, спецификой индивидуально-авторского восприятия мира, а также художественно-коммуникативными целями субъектов художественной речи.

Колоративы в литературном произведении «работают» на художественно-образную конкретизацию, на создание текстовой картины мира. Единицы лексико-семантического поля цвета выступают, с одной стороны, средством создания художественной образности, формируют цветовые образы текста, с другой стороны, как способ выражения «мировидения» автора.

Представленная в рассказе богатая цветовая гамма функционирует как прием характеристики персонажа и объектов художественной действительности. Ряд колоративов реализует нецветовые значения (символические, метафорические). Мы отметили контрастное использование цветовой лексики в описании внешнего мира и наружности главного героя; трансформацию цветовой картины мира в пространственно-временном континууме сюжета (до и после смерти персонажа). Колоративы выступают «индикаторами» изменений в сюжете, «транслируют» отношение автора к героям рассказа и происходящему.

Перспективным представляется дальнейшее изучение цветообозначений в произведениях И. Бунина с целью воссоздания авторской цветовой концептосферы и ее специфики в разные периоды творчества.

Статья может быть интересна тем, кто занимается изучением языка художественной литературы, а также исследованиями в области когнитивно ориентированной лингвистики (языковая и концептуальная картины мира).

Библиографический список

1. Багана Ж., Еркова Д.Н. Различные подходы к изучению цветообозначений. *Научная мысль Кавказа.* 2011; № 2: 165–167.
2. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 9 т. *Темные аллеи. Рассказы 1931–1952 гг.* Москва: Художественная литература, 1966–1967; Т. 7: 44–53.

3. Художественно-образная речевая конкретизация. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Available at: https://stylistics.academic.ru/252/Художественно-образная_речевая_конкретизация ysclid=m8wuiebu2b860132282
4. Заманская В.В. *Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2002.
5. Михайлова М.В. *«Господин из Сан-Франциско» – судьба мира и цивилизации*. Available at: http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/mihajlova-gospodin-iz-san-francisko.htm

References

1. Bagana Zh., Erkova D.N. Razlichnye podhody k izucheniyu cvetooboznachenij. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2011; № 2: 165-167.
2. Bunin I.A. Sobranie sochinenij: v 9 t. *Temnye allei. Rasskazy 1931-1952 gg.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1966-1967; T. 7: 44-53.
3. Hudozhestvenno-obraznaya rechevaya konkretizaciya. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://stylistics.academic.ru/252/Hudozhestvenno-obraznaya_rechevaya_konkretizaciya ysclid=m8wuiebu2b860132282
4. Zamanskaya V.V. *`Ekzistencial'naya tradiciya v russkoj literature XX veka. Dialogi na granicah stoletij:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2002.
5. Mihajlova M.V. *«Gospodin iz San-Francisko» – sud'ba mira i civilizacii*. Available at: http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/mihajlova-gospodin-iz-san-francisko.htm

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 81.373 + 81.373.43 + 81.373.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-374-377

***Dedova O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ov-dedova@yandex.ru*
***Podolskaya V.V.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: artesua@gmail.com*

STRUCTURE AND PECULIARITIES OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD "INTERNET". The article examines composition and structure of the lexical-semantic field INTERNET. The most important part of the study are the nouns that are included in the field. That is caused by the fact that lexemes in the field are denotatively precise. As a result of the conducted research, vocabulary denoting Internet is systematized and distributed into thematic groups and subgroups based on the onomasiological principle. Syntagmatic, paradigmatic and derivational correlations within the field are also analyzed. The study allows to identify the following mechanisms of the formation of the vocabulary: direct borrowings (*сайт, юзер*), semantic tracing (*облачное хранилище*), word-formation derivation (*блог/бложик*) and semantic derivation (*новостная лента*). The paper also studies cases of polysemy development in some subgroups and the inclusion of lexical units into several thematic groups. The results of the study can be used when creating modern explanatory and other types of dictionaries.

Key words: **Internet vocabulary, lexico-semantic field, semantic derivation, neologisms, adaptation of English-language loanwords**

***О.В. Дедова**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ov-dedova@yandex.ru*
***В.В. Подольская**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: artesua@gmail.com*

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИНТЕРНЕТ»

Статья посвящена рассмотрению состава и структуры лексико-семантического поля «Интернет». Наиболее показательной частью исследования служат входящие в поле имена существительные, что связано с денотативной конкретностью сферы. В результате проведенного анализа интернет-лексика была систематизирована и распределена по тематическим группам и подгруппам на основе ономасиологического принципа. Также были проанализированы синтагматические, парадигматические и деривационные корреляции в пределах поля. Проведенное исследование позволило выделить следующие механизмы формирования лексического состава рассматриваемой структуры: прямое заимствование (*сайт, юзер*), семантическое калькирование (*облачное хранилище*), словообразовательная деривация (*блог/бложик*) и семантическая деривация (*новостная лента*). В статье также рассматриваются случаи развития полисемии в некоторых подгруппах и вхождение лексических единиц в несколько тематических групп. Результаты проведенного исследования будут востребованы при составлении современных толковых и иных словарей.

Ключевые слова: **интернет-лексика, лексико-семантическое поле, семантическая деривация, неологизмы, адаптация англоязычных заимствований**

Интернет приобретает все большее значение в самых разных областях современной жизни. Пожалуй, нет ни одной сферы современной действительности, где бы не использовались интернет-технологии, начиная от «Единого портала государственных и муниципальных услуг (функций)» [gosuslugi.ru], где в настоящее время зарегистрированы более 100 млн россиян, и заканчивая многочисленными платформами, поддерживающими межличностное общение (социальные сети, блоги, мессенджеры и т. д.), развлекательными каналами, многопользовательскими онлайн-играми и многими другими проектами. Развитие Интернета оказывает самое непосредственное влияние на национальные языки, включая современный русский. В последние годы все чаще употребляется понятие *язык Интернета* – термин, указывающий на различные сдвиги, происходящие под воздействием электронной сетевой коммуникации (см. об этом [1]). Одним из основных аспектов языка Интернета является лексический, и эта сфера требует самого пристального внимания лингвистов. Лексика русского языка, называющая реалии Интернета, представляет собой единое лексико-семантическое поле, поскольку она имеет четкие денотативные границы. Взаимосвязь лексических единиц в пределах поля обусловлена, с одной стороны, функциональной взаимосвязанностью называемых объектов и явлений, а с другой – регулярными синтагматическими, парадигматическими и деривационными отношениями между его единицами.

Понятие *язык Интернета*, введенное в обиход британским лингвистом Д. Кристалом, в настоящее время активно обсуждается в научной литературе. Как известно, Д. Кристал определял эту область научных интересов как «синхронный анализ языка во всех областях интернет-активности, включая электронную почту, различные виды чатов и взаимодействие в пользовательских играх, немедленные сообщения, веб-страницы, и относящиеся к этому области общения, опосредованного компьютером, такие как общение посредством смс-сообщений» [2]. Данный аспект научных исследований ставит целью изучение «**языка в Интернете**» (имеется в виду влияние инновационных средств коммуникации на речевое поведение коммуникантов, на стилистику интернет-текстов и т. д.). Однако существует еще одна актуальная научная задача, которую можно обозначить как исследование «**Интернета в языке**». Под этим вторым направлением мы имеем в виду сбор, анализ, систематизацию и лексикографическое описание обширного неологического материала, называющего многочисленные реалии интернет-коммуникации. Развитие интернета связано с лавинообразным ростом инновационных реалий, как технологических, так и коммуникативных. Естественно, язык не может на это не реагировать – все эти инновационные реалии должны получить наименования. Стремительное распространение Интернета и связанных с ним технологий определяет актуальность темы исследования. Также существует проблема недостаточной изученности соответствующей лексики. Данный обширный языковой материал, несмотря на его актуальность и узуальную востребованность, лексикографически не исследован и в должной степени не описан. Он непоследовательно и фрагментарно отражается современными словарями (толковыми, орфографическими, двуязычными и т.д.) (см. об этом [3]). В качестве одной из работ последних лет, посвященных данной тематике, укажем диссертационное исследование Ли Ян на тему «Лексико-семантическое поле "межличностное общение в Интернете" в современном русском языке (на фоне китайского языка)» [4], однако в ней исследуется ограниченный состав интернет-лексики, а именно – названия реалий соцсетей и блогов. В современной лингвистической литературе есть и другие работы, посвященные систематизации интернет-лексики. Например, в коллективной монографии «Современный русский язык: система – норма – узус» Е.В. Какорина представила тематическое описание, включающее в себя следующие «ключевые семантические области и ключевые слова киберпространства»: 1) киберпространство, 2) самоназвание группы, 3) личности и роли внутри группы и интернет-коммуникации в целом, 4) процесс коммуникации [5, с. 291]. На наш взгляд, данная семантическая классификация нуждается в детализации и уточнениях. Она не учитывает важнейший аспект интернет-лексики, а именно – названия разнообразных реалий (технологических, текстовых, коммуникативных), которые вошли в современный русскоязычный узус.

Целью нашего исследования является определение структуры лексико-семантического поля «Интернет», обсуждение семантики лексических единиц в его пределах, выявление разнообразных связей между ними, определение источников и механизмов формирования неологических номинаций. Объектом исследо-

вания являются единицы указанного ЛСП в современном русском языке, а именно – лексика, называющая реалии, связанные с Интернетом.

В исследовании решались следующие конкретные задачи: 1) отбор и систематизация интернет-лексики; 2) распределение изучаемых лексем по тематическим группам и подгруппам на основе ономасиологического принципа; 3) выработка непротиворечивых толкований для слов; 4) выявление синтагматических, парадигматических и деривационных (семантических, словообразовательных) корреляций в пределах поля; 5) анализ результатов адаптации англицизмов.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые осуществлено идеографическое описание лексического состава поля «Интернет», включая номинации самого последнего времени; выделены и систематизированы тематические группы, ряд которых поделен на подгруппы. Теоретическая значимость состоит в том, что выработана методика сбора и анализа актуального неологического материала, непоследовательно и фрагментарно представленного в современных словарях. Материалы исследования могут быть использованы в лексикографической практике, при составлении современных толковых, двуязычных и др. словарей, что определяет его практическую значимость.

Для реализации цели и задач исследования использовались описательный и функциональный методы (контекстуальный анализ). При этом ввиду инновационной специфики исследуемой денотативной сферы и фрагментарного описания соответствующей лексики в современных словарях нами был выбран ономасиологический принцип анализа («от вещи к слову»), т. е. объектом изучения было то, какими лексическими средствами современного русского языка называется конкретная реалия или же передается понятие, связанное с функционированием интернета.

ЛСП «Интернет состоит из слов разных частей речи, но, исходя из денотативной специфики поля, его предметности, количественно и семантически в нем преобладают имена существительные. Другие части речи деривационно (семантически и словообразовательно) зависят от субстантивных основ. В статье анализируются существительные, называющие важнейшие технологические и текстологические понятия электронной коммуникации: *Интернет, всемирная паутина, веб-пространство; роутер, провайдер, вайфай; сайт, (интернет-) страница, лендинг, меню, (интернет-) ссылка* и т. д.

В результате проведенного анализа субстантивной зоны поля мы выявили шесть тематических групп: «Интернет», «Программное обеспечение», «Оборудование», «Типы платформ», «Сайт» и типы интернет-деятельности», «Наименования деятелей». Внутри некоторых из них выделены тематические подгруппы.

I. «Интернет». В тематической группе «Интернет» мы выделили две подгруппы: 1. «Название Интернета в целом»; 2. «Название сегментов Интернета». Подробно их лексический состав, механизмы образования и стилистическая специфика обсуждаются в статье «Лексические способы обозначения Интернета в современном русском языке: семантика, прагматика, орфография» [6]. Отметим наиболее важные, с нашей точки зрения, аспекты данных номинаций:

1. Лексема *Интернет* в современном русском языке за относительно недолгое время своего функционирования прошла путь от иноязычного имени собственного до полностью адаптированного имени нарицательного. Вехи этого процесса отражают варианты ее написания: *Internet*, *ИНТЕРНЕТ, Интернет*, *интернет* (в начале 2000-х гг. было также возможно написание в кавычках). В современном русском языке слово может писаться как со строчной, так и с прописной букв (см. [7]). Написание латиницей Internet, наблюдавшееся ранее, практически ушло из русскоязычного узуса. Тенденцию написания лексемы со строчной/прописной буквы отражает график, полученный при помощи поискового онлайн-сервиса компании Google Google Books Ngram Viewer [https://books.google.com/ngrams/], где видно, что примерно с 2018 г. преобладающим является написание со строчной (см. отмеченное стрелкой место графика на рис. 1).

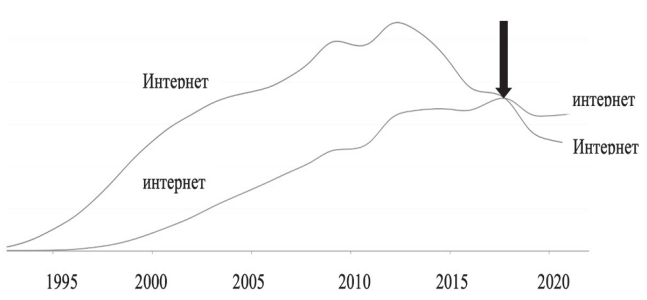


Рис. 1. Написание лексемы интернет

2. В русском языке лексема *Интернет* является вершиной синонимического ряда [6]. Синонимические номинации имеют различные источники: семантическое калькирование англицизмов (ср.: *Интернет*/*межсеть, нет/сеть*), русскоязычная словообразовательная адаптация лексемы *интернет* (*инет*, *тырнет*), когнитивное метафорическое освоение интернета (*киберпространство, киберсреда*).

3. Лексема *сеть* (семантическая калька англ. *net*) является распространенным лексическим средством обозначения Интернета, а также его сегментов. Эта русскоязычная номинация, наряду с лексемой *интернет* и с англицизмами на основе *веб* и *нет,* становится средством наименования сегментов Интернета на основании степени их доступности, например: *глубокая сеть* (*глубокий интернет)*, *дипвеб, дипнет* – ‘веб-страницы и сайты, не индексируемые поисковыми системами’. Слово *сеть* в неологическом значении ‘то же, что и Интернет’ становится словообразовательно продуктивным: *сетевой* (‘имеющий отношение к интернету и интернет-технологиям’); *сетянин* (‘пользователь, увлеченный интернет-коммуникацией’); *сетиться* (‘общаться с кем-л. в интернете’); *сетикет* (‘этикет интернет-общения и интернет-поведения’): «*Сетевая* плата …, также известная как *сетевая* карта, *сетевой* адаптер …, – дополнительное устройство, позволяющее компьютеру взаимодействовать с другими устройствами сети»; «*Сетянин* – человек или виртуальное лицо, являющееся пользователем Интернета и рассматривающее себя как гражданина интернет-общества»; «Яндекс Браузер – это удобное и функциональное приложение, позволяющее пользователям с комфортом *сетиться* в Интернете»; «Сетевой этикет (*сетикет*) – это устоявшиеся правила поведения в онлайн-сообществе».

4. Названия сегментов Интернета (в основном национальных, но не только) в современном русском языке последовательно образуются при помощи суффиксоида *нет* (англ. *net*). Его словообразовательное значение ‘сегмент интернета, чья специфика обозначена мотивирующей основой’: *рунет*, *англонет, американет, чайнанет*, *италонет, франконет*, *детонет* (безопасный интернет для детей), *блогернет* (интернет для блогеров), *докторнет* (интернет для врачей), *буржу(й)нет* (нерусскоязычный интернет) и т.д.

II. «Программное обеспечение». В зависимости от технологической ориентированности программ, поддерживающих функционирование Интернета, мы выделили пять тематических подгрупп: 1. Программные основы интернет-технологии: *гипертекст, ссылка, тег, хештег, сетевой протокол, IP-адрес, домен* и т. д.; 2. Программы для поиска, представления и передачи информации: *браузер/обозреватель, поисковая система, почтовый сервер, веб-бот/поисковый робот, робот-индексатор, парсер*; 3. Вспомогательные программы: *виртуальный роутер, сетевой шлюз, апплет, ботовод*; 4. Программы, обеспечивающие безопасность интернет-соединения: *антивирус, межсетевой экран/фа(й)ервол, прокси-сервер*; 5. Технологии передачи данных: *Wi-Fi/вай-фай, Bluetooth/блютус*.

Основным механизмом формирования лексического состава группы является прямое заимствование. Такие термины, как *гипертекст, тег, хештег* и под., обозначающие отправные технологические реалии представления информации в глобальной сети, активно вошли в современный русскоязычный узус. Термин *гипертекст* (под этим понимаем ‘технологию представления электронной информации, основанную на фрагментации исходного текста и оснащении его системой переходов’) стал настолько популярен, что он стал применяться к обозначению определенной текстуальной специфики традиционной печатной литературы (см., например, [8]). В ряде случаев у лексики данной группы развивается полисемия. Так, *тег* – это ‘1. Основной элемент языка гипертекстовой разметки HTML, объект, заключенный в угловые скобки < >, невидимый при восприятии документа через браузер; 2. Информативная метка (слово, словосочетание, реже предложение), пишущаяся после знака # без пробела и служащая целям категоризации и поиска информации’, синоним *хештег* (от англ. hash – ‘знак «решетка», набранный на компьютерной клавиатуре’ + tag).

В тематической группе возможны русскоязычные синонимические корреляты. Например, существуют пары *браузер/обозреватель* («Если у вас *браузер* Opera, вам следует отдельно скачивать Flash Player. (Лексемы *браузер/обозреватель*, обозначающие тип программного обеспечения, могут быть также отнесены к тематической подгруппе «Тип платформы». Это обусловлено тем, что программные алгоритмы обуславливают коммуникативную направленность и пользовательские опции соответствующих интернет-платформ). Если у вас иной *веб-обозреватель*, пожалуйста, уточните название»; *межсетевой экран/брандмауэр* («Я установил *межсетевой экран* Vyatta между сервером Radius и шлюзом. *Брандмауэр* настроен на пропуск только трафика HTTP, HTTPS <…>»). Но у большинства заимствованных лексических единиц русскоязычные аналоги отсутствуют, например, их нет у лексем *апплет, парсер* и целого ряда других. Это обусловлено тем, что номинации данной тематической группы носят терминологический характер, а это, в свою очередь, определяется денотативной спецификой обозначаемых реалий.

III. «Оборудование». К тематической группе «Оборудование» относятся единицы, обозначающие материальные объекты, необходимые для подключения, использования интернета и передачи интернет-сигнала. Это аппаратные средства различного рода: компьютер, сервер, устройства для усиления или направления сигнала и др. Лексика данной тематической группы отчасти пересекается с полем «Персональные компьютерные устройства» (см. [9]). Также есть пересечения с тематической группой «Программы и программное обеспечение», рассмотренной выше. Дело в том, что функции физических объектов технологически может выполнять программное обеспечение, в результате чего лексемы развивают многозначность: *роутер* – ‘1. Устройство, обеспечивающее доступ к интернету в локальной компьютерной сети на основе подключения к единому IP-адресу; 2. Программа, выполняющая аналогичные функции (виртуальный маршрутизатор)’; *сетевой шлюз* – ‘1. Устройство, позволяющее соединять сети,

использующие разные протоколы передач данных; 2. Программа, выполняющая аналогичные функции' и др. Как и в предыдущей группе, здесь преобладают терминологические номинации – прямые англоязычные заимствования (*гейтвей, роутер, провайдер*), которые в ряде случаев получают русскоязычные синонимы: *бустер* (от англ. *booster*)/*усилитель сигнала; гейтвей*/*сетевой шлюз* и нек. др.

IV. «Тип платформы». Под *платформой* мы понимаем программно поддерживаемую среду, алгоритмы которой предоставляют пользователям те или иные конкретные опции. В отличие от тематической группы «Программное обеспечение», здесь основным критерием являются не технологические аспекты, а коммуникативная ориентированность. Интернет-платформы разнообразны, и классифицировать их с коммуникативной точки зрения достаточно сложно. На основе функциональной доминанты (т. е. основной программно поддерживаемой опции) выделим следующие основные типы: 1. Информационные платформы (получая информацию, пользователи не имеют возможности создавать или менять контент, но в ряде случаев могут оставлять комментарии; например, новостные сайты, интернет-версии печатных СМИ и т. д.); 2. Коммуникативные платформы (блоги, соцсети и др. позволяют пользователям обмениваться информацией в диалогическом и полилогическом режимах); 3. Поисковые платформы (браузеры, предоставляющие информацию в соответствии с запросами пользователей); 4. Платформы, предоставляющие пользователям различного рода услуги (например, указанный выше портал «Госуслуги» [https://www.gosuslugi.ru/], коммерческие интернет-магазины, онлайн туристические компании и др.); 5. Платформы, ориентированные на передачу мультимедийной информации (хостинги, интернет-кинотеатры); 6. Платформы для передачи или хранения большого объема данных (так называемые облачные технологии); 7. Платформы для создания сайтов (CMS от англ. Content Management System – системы управления контентом сайта, фреймворки, SaaS от англ. Software as a Service – 'программное обеспечение как услуга'); 8. Игровые платформы; 9. Платформы для коллективного накопления, редактирования и структуризации информации (например, Википедия [https://ru.wikipedia.org] и другие проекты на основе многопользовательской технологии wiki-wiki). В последнее время также активно развиваются нейросети на основе технологий искусственного интеллекта, например YaGPT [https://alice.yandex.ru/], Kandinsky [https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/] и др.

Современный русский язык активно вырабатывает названия указанных типов платформ. Здесь задействованы различные деривационные механизмы: прямое заимствование: *блог*, *мессенджер* (от англ. *blog*, *messenger*); семантическая калька: *облачные технологии* (от англ. *cloud technologies*); словообразовательная деривация: *бложик, бложек, блож́ок, бложище, бложара*; *соцсетка, соцсетище, соцсетик; игрулька;* семантическая деривация: *новостная лента*, *игрушка*. Активные деривационные процессы являются следствием денотативной значимости самих реалий. Так, например, словообразовательные дериваты, образованные от одной основы, отражают прагматическое освоение соответствующего понятия: «А чего, ни один *блог*, *бложек* или *бложище* не обходится сейчас без этой животрепещущей темы».

V. «Сайт». Сайт – одно из ключевых понятий ЛСП «Интернет». Это взаимосвязанные веб-страницы, доступ к которым обеспечивает уникальное доменное имя первого уровня (т. е. интернет-адрес). В данной тематической группе выделены две подгруппы: 1. Типы сайтов; 2. Элементы сайта.

Сайту как основной форме представления информации в сети посвящен целый ряд исследований. Так, ученые приводят различные критерии для характеристики сайтов и их классификации [10; 11] и др. С нашей точки зрения, ведущими критериями при определении типа сайта являются его композиционная организация и целевая установка. С точки зрения формальной композиции выделяются различные типы: так называемый *лендинг*, или *одностраничный сайт* (от англ. Landing Page – 'посадочная страница'); *корпоративный сайт* (на главной странице – логотип компании, меню с обязательными позициями: информация о компании, ее услугах и продуктах, контакты); *сайт-визитка* (сайт с небольшим объемом основной информации о персоне, компании или бренде); *SEO-сайт* (коммерческий сайт, сделанный с целью поисковой оптимизации; на главной странице текст рекламного характера, содержащий ключевые слова поисковых запросов, связанных с продвигаемыми товарами или услугами) и мн. др. Естественно, что разные типы платформ используют различные программные алгоритмы, а это, в свою очередь, определяет специфику сайтов, создаваемых на их основе. Эту взаимосвязь можно представить в виде схемы:



Рис. 2. Взаимосвязь типов платформ и программных алгоритмов

Но в любом случае тип сайта (а соответственно, его программные алгоритмы и композиционная организация) определяется коммуникативной установкой, т. е. теми целями, для достижения которых он создается. Несоблюдение данного критерия может привести к коммуникативной нерелевантности конкретного сайта.

Сайт, подобно Интернету в целом, получает метафорическое осмысление как альтернативное физическое пространство, по которому можно *ходить* (т. е. совершать гипертекстовые переходы), а ссылки становятся некими «тропами» – ср. выражение *пройти по ссылке*.

К тематической группе «Сайт» также относится лексема *портал*. Это ресурс, объединяющий тематически разнообразную информацию, а также разные типы сервисов и функций. В первую очередь порталами являются браузеры (Google, Yandex и др.), а также многофункциональные масштабные проекты, предоставляющие пользователям широкий спектр услуг (например, указанные выше «Госуслуги», «Грамота.ру» и др.).

В зависимости от типа сайт может иметь различные композиционные элементы: *главная страница, меню, личный кабинет, шапка, подвал, лента новостей, архив, карта сайта* и др. Названия частей сайта отражают важнейшие текстовые реалии электронной коммуникации. Ряд из них не имеет аналогов в традиционной книжной коммуникации, например, *хлебные крошки* (от англ. *breadcrumbs*) – 'элемент навигации, отображающий местоположение информации, представленной на экране, в композиционной структуре сайта'; *личный кабинет* – 'раздел сайта, предназначенный для зарегистрированных пользователей и содержащий их персонализированные данные'. Другие номинации данной сферы возникли под влиянием доэлектронных аналогий: так, у сайта есть *шапка* ('верхняя часть веб-страницы, содержащая основные элементы навигации; обычно представлена на всех страницах сайта') и *подвал* ('нижняя часть веб-страницы, содержащая вспомогательные элементы навигации и другую дополнительную информацию; обычно представлена на всех страницах сайта') (ср. с регулярными значениями указанных слов: *шапка* – 'общий для нескольких статей заголовок, обычно выполненный крупным шрифтом (в газете, журнале и т.п.); *подвал* – 'статья, занимающая нижнюю часть газетной страницы' [12]. И, конечно же, важнейшее понятие, как и в традиционной книжной коммуникации, – это *страница* – 'основная единица композиционной организации сайта, оформленная в виде отдельного файла и имеющая уникальный адрес URL'. Лексемы *сайт* и *страница*, называющие основные формы представления информации в Интернете, развивают в современном русском языке специфическую синтагматику. Так, в результате перехода по гипертекстовой ссылке мы *заходим на сайт*, но *открываем страницу:* «Собственно, о том, как *зайти на сайт* через прокси-сервер, мы и поговорим в этой статье»; «В браузере можно *открыть* веб-*страницу*, указав в адресной строке URL-адрес».

VI. «Типы интернет-деятельности. Наименования деятелей». К данной тематической группе отнесена лексика, обозначающая различные аспекты деятельности (человека или компании): а) подключение и поддержание работы Интернета (*провайдер*, *хостинг-провайдер*), б) создание сайтов и их продвижение (*SEO-продвижение, оптимизация, индексация, веб-разработка* и др.). В соответствии с типом деятельности в рассматриваемой тематической группе мы выделили четыре подгруппы: 1. Организация и поддержание доступа к Интернету; 2. Работа с сайтом; 3. Наименование соответствующих профессий; 4. Наименование людей, использующих Интернет.

Организацию и поддержание доступа к Интернету обеспечивает *провайдер* – 'компания, предоставляющая услуги по подключению к интернету и по поддержанию его работы'. Данная лексема является гиперонимом по отношению к номинациям, обозначающим различные типы *провайдеринга* ('деятельность провайдера по оказанию заявленных услуг'): *хостинг-провайдер* – 'компания, предоставляющая услугу аренды пространства на сервере для хранения файлов клиента', *телекоммуникационный провайдер* – 'компания, предоставляющая услуги IP-телефонии', *облачный провайдер* 'компания, предоставляющая хранилища данных' и т. д.

Работа по созданию и продвижению сайтов, в зависимости от ее типа, имеет разные обозначения. В наиболее общем виде деятельность по созданию сайтов называется *веб-дизайн* (синоним *интернет-дизайн* употребляется значительно реже; в НКРЯ присутствуют лишь 4 примера, относящиеся к 1998–2001 гг. [https://ruscorpora.ru/]). Важное место в продвижении сайта занимает т.н. SEO-оптимизация (от англ. Search Engine Optimization – 'комплекс мер, направленных на повышение поискового рейтинга и посещаемости (трафика) сайта'. Например, *индексация* – 'добавление сайта в базу поисковых систем'; *перелинковка* – 'добавление ссылок, ведущих на другие страницы данного сайта или же к внешним ресурсам'; *парсинг* – 'составление семантического ядра сайта в виде набора ключевых слов'; *мозговой штурм* – 'первичное описание тематики сайта и формирование базовых запросов' и т. д. В обозначении типов деятельности активно задействован суффикс *-инг*, что может быть, как результатом прямого заимствования, так и словообразованием на русскоязычной почве (о последнем свидетельствует интернет-жаргонизмы типа *раскрутинг, разработинг*): *сайтопромоутинг, таргетинг, линкбилдинг, спамдексинг, баннеринг, сниппетинг.* Как видно из приведенных примеров, при обозначении типов интернет-деятельности, помимо прямых заимствований (*парсинг*), задействованы словообразование (*линковка*) и семантическая деривация (*мозговой штурм*). Также возможно употребление слов в их регулярных значениях: *разработка, отладка, доводка, тестирование* и т. д. В ряде случаев могут возникать синонимические пары, состоящие из англицизма и соответствующей русскоязычной номинации: *ранжирование сайта = сортировка* («*Сортировка* сайтов по такому принципу и есть *ранжирование*…»), *линкбилдинг = ссылкостроение*

(«*Линкбилдинг* или "*ссылкостроение*" часто путают и смешивают в один казан с Краудом»). Следует также отметить наличие в данной тематической подгруппе словообразовательных дериватов с приставкой *пере-*, обозначающих повторное действие, направленное на исправление или доработку того, что названо мотивирующим словом: *перелинковка, перелинкинг, переиндексация, переранжирование* и т. д.

От названия типа деятельности активно образуются существительные с общим значением 'лицо, профессионально осуществляющее действие, указанное мотивирующей основой'. При этом последовательно используются как русскоязычные, так и заимствованные суффиксы: *-щик*/*чик (тестировщик, линкбилдщик*, *линковщик*, *индексировщик*); *-ист* (*индексист, баннерист*), *-олог* (*таргетолог*). Также в группе присутствуют узуальные слова в их регулярных значениях: *разработчик, отладчик, аналитик* и нек. др.

Что касается лексических средств наименования людей, использующих Интернет, то сейчас наиболее узуально адаптированной, стилистически нейтральной номинацией является *пользователь,* в качестве синонима-жаргонизма употребляется англицизм *юзер*. Названия типа *сетянин*, *кибергражданин* и под., фиксируемые в начале 2000-х гг., в настоящее время практически ушли из употребления. О том, насколько стремительно формируется и развивается лексико-семантическое поле «Интернет», свидетельствует, например, функционирование лексемы *интернетчик* в современном русском языке. Так, в «Толковом словаре русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под ред. Г.Н. Скляревской – это «пользователь Интернета, член интернет-сообщества» [13, с. 421]. В настоящее время слово имеет иное значение, которое можно определить как 'лицо, чья профессиональная деятельность имеет отношение к интернету' («Ищу *интернетчика* для раскрутки рекламы!»).

Изложенные в статье результаты являются частью научного исследования лексико-семантического поля «Интернет». Тема, безусловно, обладает актуальностью, что обусловлено активным развитием данной денотативной сферы, а также лексики, называющей ее реалии. В ходе исследования было установлено, что интернет-лексика обладает системностью, что нельзя не учитывать при ее анализе. Здесь могут быть применены принципы полевых исследований (прежде всего модель лексико-семантического поля), что позволяет дать исчерпывающее идеографическое описание интернет-номинаций.

В статье изложены методологические основы описания стилистически неоднородного неологического материала, фрагментарно и непоследовательно представленного в современных лингвистических словарях. В соответствии с целью и задачами исследования была тематически структурирована актуальная интернет-лексика; выявлены синтагматические, парадигматические и словообразовательные связи, формирующие поле.

В поле присутствует значительное количество специализированных терминов, что не могло не повлиять на принципы его лексикографического описания. Однако в поле также наличествует значительный пласт узуально адаптированных лексем, и при выработке их толкований учитывалась не только энциклопедическая, но и собственно лингвистическая информация.

Системное идеографическое описание интернет-лексики не может не учитывать функционирование в пределах поля значительного количества жаргонизмов. Их развитие во многом сопряжено с активной адаптацией заимствуемых англицизмов, что имеет различные проявления (словообразовательная и семантическая деривация, калькирование и др. механизмы). Это свидетельствует об огромном словообразовательном и когнитивном потенциалах современного русского языка.

Полученные результаты могут быть применены в области современной лексикографии, в исследованиях лексического состава ЛСП «Интернет», в работах, посвященных языковой адаптации новейших заимствований, а также в других областях современной лингвистики.

Библиографический список

1. Дедова О.В. О языке Интернета. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2010; № 3: 25–38.
2. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
3. Дедова О.В. Актуальные направления современной интернет-лингвистики: «язык в интернете» vs «интернет в языке». *Русское языковое пространство в синхронии и диахронии*. Москва: Издательство Московского университета, 2023: 4–19.
4. Ли Ян *Лексико-семантическое поле «межличностное общение в Интернете» в современном русском языке (на фоне китайского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2023.
5. *Современный русский язык: система – норма – узус*. Москва: Языки славянских культур, 2010.
6. Дедова О.В., Подольская В.В. Лексические способы обозначения интернета в современном русском языке: семантика, прагматика, орфография. *Litera*. 2024; № 12: 80–88.
7. *Русский орфографический словарь: около 200 000 слов* Москва: АСТ-Пресс Книга, 2013.
8. Морозов И.Ю. Гипертекстовая организация «Евгения Онегина». *Национальный гений и пути русской культуры: Пушкин, Платонов, Набоков в конце XX века*. Омск, 2000; Выпуск 2: 83–88.
9. Дедова О.В, Мао Ю. Анализ существительных в пределах лексико-семантического поля «персональные компьютерные устройства». *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2023; № 4: 50–61.
10. Морослин П.В. К вопросу о жанровой классификации ресурсов Интернета. *Вестник ТГУ*. 2010; № 8: 154–160.
11. Соломина Н.В., Темерева Е.В. Веб-сайт как коммуникационная технология. *Экономика и социум*. 2016; № 6-3 (25): 449–453.
12. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
13. *Толковый словарь русского языка начала XXI века: актуальная лексика: около 8 500 слов и устойчивых словосочетаний.* Москва: Эксмо, 2008.

References

1. Dedova O.V. O yazyke Interneta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2010; № 3: 25-38.
2. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
3. Dedova O.V. Aktual'nye napravleniya sovremennoj internet-lingvistiki: «yazyk v internete» vs «internet v yazyke». *Russkoe yazykovoe prostranstvo v sinhronii i diahronii*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2023: 4-19.
4. Li Yan *Leksiko-semanticheskoe pole «mezhlichnostnoe obschenie v Internete» v sovremennom russkom yazyke (na fone kitajskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2023.
5. *Sovremennyj russkij yazyk: sistema – norma – uzus*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010.
6. Dedova O.V., Podol'skaya V.V. Leksicheskie sposoby oboznacheniya interneta v sovremennom russkom yazyke: semantika, pragmatika, orfografiya. *Litera*. 2024; № 12: 80-88.
7. *Russkij orfograficheskij slovar': okolo 200 000 slov* Moskva: AST-Press Kniga, 2013.
8. Morozov I.Yu. Gipertekstovaya organizaciya «Evgeniya Onegina». *Nacional'nyj genij i puti russkoj kul'tury: Pushkin, Platonov, Nabokov v konce XX veka*. Omsk, 2000; Vypusk 2: 83-88.
9. Dedova O.V, Mao Yu. Analiz suschestvitel'nyh v predelah leksiko-semanticheskogo polya «personal'nye komp'yuternye ustrojstva». *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2023; № 4: 50-61.
10. Moroslin P.V. K voprosu o zhanrovoj klassifikacii resursov Interneta. *Vestnik TGU*. 2010; № 8: 154-160.
11. Solomina N.V., Temereva E.V. Veb-sajt kak kommunikacionnaya tehnologiya. *`Ekonomika i socium*. 2016; № 6-3 (25): 449-453.
12. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
13. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka: aktual'naya leksika: okolo 8 500 slov i ustojchivyh slovosochetanij.* Moskva: `Eksmo, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 882:82.015(571.63) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-377-382

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

FOLKLORE ORIGINS OF GENRE POETRY OF THE HERO OF THE CIVIL WAR K. ROSLY. The article continues the topic devoted to folklore origins in the poetry of the hero of the Civil War in the Far East, the commander of the partisan detachment K.L. Rosly (1897 or 1898, the village of Peretino, Suchansky volost of the South Ussuri district of the Primorsky region of the Russian Empire (nowadays Partizansky district of Primorsky Krai) – 1926, Bering Sea, Karaginsky district of the Kamchatka district of the Far Eastern Territory, RSFSR). Oral folk art and folk poetry among the poet and writer, in our opinion, became fundamental in the search and implementation of various genre-stylistic forms. The work made an appeal to such genres in the work of the Far Eastern author as a ditty, an appeal, as well as poems created in epic style. It is concluded that the works having such an embodiment are original, such a feature as genre syncretism is noted. Like previous articles

revealing facts about an active participant in the Civil War in Primorye, a “singer” and a “nugget of the Suchan Valley”, the work is based on documents that date back to the beginning and middle of the 20th century. When writing, archival and little-known sources were used: literary and journalistic materials from newspapers and magazines, including regional ones, memoirs of old-timers, as well as associates of K. Rosly, participants and eyewitnesses of the Civil War in the Russian Far East.

Key words: **genres of Far Eastern poetry, poetry of periods of Civil war and intervention, partisan poets, K. Rosly**

Е.О. Кириллова, *канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИСТОКИ ЖАНРОВОЙ ПОЭЗИИ ГЕРОЯ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ К. РОСЛОГО

Статья продолжает тему, посвящённую фольклорным истокам в поэзии героя Гражданской войны на Дальнем Востоке, командира партизанского отряда К.Л. Рослого (1897 или 1898, д. Перетино Сучанской волости Южно-Уссурийского округа Приморской области Российской империи (сейчас Партизанский район Приморского края) – 1926, Берингово море, Карагинский район Камчатского округа Дальневосточного края, РСФСР). Устное народное творчество и народно-поэтические основы у поэта и литератора, на наш взгляд, становились основополагающими в поисках и реализации разных жанрово-стилистических форм. В работе предпринято обращение к таким жанрам в творчестве дальневосточного автора, как частушка, воззвание, а также стихи, созданные в былинной стилистике. Делается вывод об оригинальности произведений, имеющих подобное воплощение, отмечена такая их особенность, как жанровый синкретизм. Как и предыдущие статьи, раскрывающие факты об активном участнике Гражданской войны в Приморье, о «певце» и «самородке долины Сучана», работа построена на документах, которые относятся к началу и середине XX в. При написании использовались архивные и малоизвестные источники: литературные и публицистические материалы из газет и журналов, в том числе региональных, воспоминания старожилов, а также соратников К. Рослого, участников и очевидцев Гражданской войны на Дальнем Востоке России.

Ключевые слова: **жанры дальневосточной поэзии, поэзия периода Гражданской войны и интервенции, поэты-партизаны, К. Рослый**

Актуальность заявленной темы обусловлена неисчерпанностью изучения истории поэзии на Дальнем Востоке России в начала 1920-х гг. Осмысление героики прошлых лет с использованием архивных источников, ранее не вводимых в исследовательский оборот документов, безусловно, высвечивает многих поэтов того времени в ореоле трагических судеб. Обращение также видится актуальным в рамках патриотического воспитания подрастающего поколения, сохранения и эволюции традиционных гражданских ценностей в современном обществе. Актуальность определяется обращением, с одной стороны, к региональному материалу, с другой стороны, к анализу реализации эстетических принципов гражданской лирики, особенно в социально ангажированных текстах, что приобретает особую значимость в свете современных событий, порождающих активный запрос на исследование художественных принципов и приёмов идеологического воздействия.

Целью данной работы заявлен продолжающийся анализ жанровых форм в дальневосточной поэзии периода революции, Гражданской войны и интервенции. Основанием для размышлений над темой стала жизнь и творчество поэта и партизанского командира Константина Леонтьевича Рослого. Как уже отмечалось нами в предыдущих исследованиях, в большинстве своём рассматриваемые жанры у литератора были связаны с фольклорными истоками, даже в том случае, когда наполнялись современным для поэта революционным содержанием. Творчество автора демонстрирует широкую палитру жанровых предпочтений, основанных на фольклоре [1, с. 150–177; 2, с. 551–555].

Достижение поставленной цели в рамках данной статьи потребовало решения следующих задач. 1. Зафиксировать у дальневосточного поэта жанр частушки (партизанской). 2. Проанализировать произведение, созданное на основе былинного стиха, указать особенности его поэтики. 3. Отметить элементы жанра воззвания. 4. Изучить гармоничный жанровый синкретизм, проявившийся в сращенности былинного повествования с агитационно-побудительными задачами нового времени, представленными жанром воззвания. 5. Обозначить общественно-политические взгляды поэта и командира, его гражданские позиции, реализующиеся в жанровом творчестве, которое заявлено в качестве предмета исследования.

Научная новизна обращения к теме состоит в выявлении основных закономерностей и специфики развития литературного движения на Дальнем Востоке 1917–1922 гг. как особого периода в истории региональной литературы. В трактовке советских исследователей творчества К. Рослого основной акцент делался на его героической личности, в то время как собственно художественным особенностям его произведений не уделялось должного внимания. Обращение к поэтологическому анализу творчества поэта-партизана позволяет говорить о научной новизне исследования. Впервые также в научный оборот вводятся ранее не исследовавшиеся поэтические произведения, литературно-критические материалы периодических изданий, которые выходили в указанный период в Дальневосточном регионе, Приморье, Владивостоке.

Основными методами исследования явились историко-литературный, культурно-исторический, структурно-типологический. Специфический характер работы с новым, не вовлечённым в научный оборот материалом, вызвал необходимость использования метода библиографических описаний. При исследовании творчества малоизвестных или забытых авторов также используется биографический метод анализа.

Думается, что предпринятое обращение к теме отличается высокой практической значимостью. Результаты могут быть использованы в научно-исследовательской практике, например, при изучении или создании обобщающих работ по истории развития литературы на Дальнем Востоке России в период Гражданской войны, революции, интервенции и установления советской власти в регионе. Теоретическая значимость результатов может быть связана с изучением жанрово-стилевого своеобразия поэзии в её региональном проявлении, а также послужить вкладом в изучение разнообразных жанров, основанных на традициях фольклора и народно-поэтическом творчестве.

В 1920-х гг. частушка в Приамурье и Приморье имела такое же широкое распространение, как и в других областях нашей страны. «Основные свойства её настолько благоприятны, насколько созвучны действительности, что эта коротенькая четырёхстрочная песенка не может не получить самого широкого распространения» [3, с. 95]. Народная частушка занимала большое место и особенное положение, о чём писали в разное время дальневосточные фольклористы: М.К. Азадовский [4; 5], Г.С. Новиков-Даурский [6–10], А.П. Георгиевский [11], С.И. Красноштанов [12; 13; 14], Б.В. Блохин [15; 16], Л.Е. Фетисова [17]. Последняя в своих исследованиях рассмотрела особенности дальневосточной частушечной традиции и её места в общем процессе развития русского фольклора, варианты исполнения и бытования, художественные особенности частушки (строфика, композиция), рифму. В общих чертах частушечная традиция на Дальнем Востоке подчинялась тем же закономерностям, что и в других регионах. Её отличала оперативность, полифункциональность, разнообразие тематики. Этот гибкий, продуктивный жанр играл важную роль в духовном общении переселенцев [18, с. 63].

Среди жанров позднего происхождения именно частушка отличалась наибольшей активностью, была особенно популярна у молодёжи. В 1913 году М.К. Азадовский писал: «Над всем царит “частушка” (“прибаутка”, “припевка”), и любопытно, что даже иногда старинные песни переделываются на новый лад и поются по образцу и подобию частушек» [19, с. 203]. По словам М.К. Азадовского, название «частушка» на Амуре практически не встречалось, моностроfические песни-припевки там чаще всего называли «пароходными прибаутками», что было связано с особым значением для края пароходного сообщения: «Пароходы зимовали, С парохотским зналася, Пароходы убежали, / Сиротой осталася...» [20, с. 99]. В текстах встречаются названия транспортных судов: «Идёт сверху “Мономах” / С чёрною трубою, / Стоит мила на рулю, / Машет мне рукою» [18, с. 63]. Необходимо отметить безусловно точное наблюдение Г.С. Новикова-Даурского о том, что моностроfические песни, которые на Амуре назывались «почастушками» (собиратель обычно употреблял термин «коротушки», «бесконечная»), в начале XX в. были популярны главным образом среди молодёжи [21, с. 124, 126].

Тематика приморской частушки 1920-х гг. была очень разнообразна, получившие распространение здесь частушки можно подразделить на бытовые, любовные, воинские, антирелигиозные, выделялись также частушки о пьянстве, переселенцах, нацменьшинствах. Подробно останавливались творцы фольклорных миниатюр на отношении между городом и деревней, приморская частушка не могла обойти своим взиманием такое явление, как контрабанда, весьма значительное место в куплетах уделялось также тяжёлому моменту современности – хулиганству [3, с. 103–104]. Многочисленные частушки стали разновидностью уличной поэзии, которая весьма оживилась в предреволюционный и послереволюционный периоды, выполняла своего рода функции агитационной литературы.

Как уже отмечалось нами ранее [2, с. 155–156], брат Константина Рослого Иван, проходя примерно в середине 1920-х гг. фольклорную практику в своей родной деревне Приморского края Перетино, записывает частушки о политике и комсомоле. Отобранное и зафиксированное студентом в результате выездной практики вошло в ф*ольклорно-диалектологический очерк «Фольклор Примо-*

рья», *подготовленный* профессором ГДУ А.П. Георгиевским и вышедший в 1929 году [3]. Приведём несколько зафиксированных Иваном Рослым куплетов: «Раньше была Ванина, / А теперя Сенина, / Ой, вяди ж мяне, миленак, / Слушать речи Ленина»; «Миня сватали сваты, / Приданаha триста, / Мне ни надо васимьсот / Толька камуниста»; «Любила я камсамольца, / Камсамольца Мишку, / Я за то яho любила, / Што читав ён книжку»; «Ести сопачки высоки, / Тижало на их бижать, / Дайти браунинг любимый, / На всех буду зарижать»; «У hоради дождь идеть, / У деревени склизка. / Удирайтя калчаковцы, / Уже Ленин близка» [3, с. 107]. Добавим, что здесь и далее при цитировании поэтических произведений, взятых со станиц дальневосточных газет, журналов и сборников, которые хранятся в архивах, написание приводится по оригиналу. Сохраняются, во-первых, орфография и пунктуация источника, во-вторых, воспроизводимая собирателем попытка передать на письме фонетические особенности белорусского/украинского языков и возможное диалектное написание.

При сборе материалов среди близких и родственников Иван Рослый фиксирует четверостишия антирелигиозные, хулиганские, а также частушки о пьянстве: «Поп кадив кадилаю, / Сам сматрев на милаю. / Госпади памилаю / Акулину милаю!»; «Бей, товарищ, па вакну. / А я по другому, / Забярут нас у тюрьму / Па новаму закону»; «Бей, товарищ, я ня выдам, / Пабяhим ни атставай, / На праклятаю шпану, / Ты асечки ни давай» [3, с. 108–109]; «Пирятиньски рибяты / Захатели пахварсить, / Закупили рюмку водки, / За ту нечим заплатить» [11, с. 270]. Отмечено наличие воинской фольклорной миниатюры: «Ой, идем же мы, прайдем / По нашей дярявеньки, / Скоро, скора нас разгонют / По разнай губериньки» [11, с. 267].

Собиратель фиксирует значительное количество наигрышей любовных: «У маей милашачки / Каринькие hлазачки, / Ее карие hлаза / Серца режут биз нажа»; «Ни пайду я к барабану / Снопики развязывать, / Ни твае, миленак, дела / Пра миня расказывать»; «Ой, ты, милый Ваничка, / Я табе ни парачка, / Тибе уж двадцать лет, / А мине симнадцать нет»; «О, ihрай, ihрай, миленак, / А я буду патпивать, / Ой, тябе же я, миленак, / Весь век буду праклинать»; «Ни pyhай ты миня, милай, / Я не испyhалася, / Я в тибя, такоha hада, / Ищо ни влюблялася»; «Ой, невжели жа патонит, / Утачка на озири, / Ой, невжели ни даждетца, / Мой милой, да восини»; «Ни суди миня, миленак, / Пирясудак ни баюсь. / Тибя перваha любила, / А теперя расстаюсь»; «hалубой платок линяя, / На маей hаловушки, / Мой миленачик hуляя / На чужой старонушки»; «Ни табой дарожка торна, / Ни тибе на ней хадить. / Ни табою типерь занята, / Ни тибе миня любить»; «Ой, как трудна тижало / На сопачку взнимацца, / А ще худши, тижалей, / З милым раставацца»; «Ни начасывай начоски, / Милашушачка мая, / За твае кудри начоски / Бьют таварищи миня»; «Атбивай, падpyhа, дpyhа, / Атбивай, ни радуйся. / Kahда тибе плоха будя, / На миня ни жалуйся; «Ой, ухаживал за мной / Саседав сыночик, / Пahляжу яму в карман, / Ляжит мой платочик» [11, с. 261–263].

Наравне с любовными, лидирующие позиции занимали частушки бытовые: «На hаре, на hорачки / Стаять ведры вядерачки. / Девки hohи вымыли, / Хлопцы воду выпили»; «Ни пайду я в Pиhy замуж, / Там чужая старана, / Ни па нашему hаворять, / Ни привыкну никahда»; «Ой, танцуйтя, батиначки, / Больше вам ни танцавать, / Замуж выйду, буду плакать, / Вам под лавачкай стаять»; «У Пирятиньскай шпаны / На траих адни штаны, / Иван нося, Яhор прося, / Кузьма в очаридь стаить»; «Я милашку праважав / Да Сучана да ряки. / Ня moh пяшком ее dahнать, / А поехав на кани» [3, с. 105]. При этом тематика бытовых деревенских припевок была самой разнообразной: «Пирятиньския рибята / Паадивали сюртаки, / Залажили руки в брюки / И стоят, как дураки»; «Савецкая влась, / Мужа ни баюся, / Если плоха будит жить, / Вазьму разыйдуся»; «Вы танцуйтя, батиначки, / Ище hадок патопаю, / Ти я в батьки ни дачкá, / Ще ни заработаю»; «На стяне висить пальто, / Миня ни сватаит нихто, / А я выйду, закричу, / “Калавур, замуж хачу”»; «Падуй, падуй, витярочек, / С чатырех старон в адну, / Ой, развей и разняси / Крепку думушку маю» [11, с. 254–255].

В книге А.П. Георгиевского «Частушка Приморья», вышедшей во Владивостоке в том же 1929 году, что и ф*ольклорно-диалектологический очерк «Русские на Дальнем Востоке»,* содержится ещё больше частушек, собранных И. Рослым в Перетино. Здесь же составителем указывается на особенность частушки Приморья, её местный колорит. Особенно показательным является язык фольклорных припевок. А.П. Георгиевский обращал внимание, что в сёлах, где проживало население разных национальностей, – в результате переселенческой политики на Дальний Восток, можно слышать частушки как на русском, так и на украинском и белорусском языках, что было отражением местного колорита. По словам исследователя, «в сёлах, населённых украинцами, распеваются самими украинцами, наряду со старыми украинскими песнями, русские частушки». «Соединение в частушке украинизмов, белорусизмов и русизмов, переплетение различных слов в одной песенке, наличие фонетических особенностей, начиная с северорусского оканья и кончая крайним аканьем – всё это выделяет приморскую частушку и ставит её на особое место» [11, с. 251]. В доказательство составитель сборника приводит белорусскую частушку, отмеченную в деревне Перетино Сучанского района Владивостокского округа: «Пирятиньския дявицы / На приборы мастярицы, / Юбку задом напярет, / Никта замуж ни бярет». Он сравнивает её с украинской частушкой, записанной в деревне Покровка Калининского района Хабаровского округа: «Як пиду я до млына / До новэькоho, / А клыкаты вычэрять / Молодэнькоho». Сравнивает с частушкой севернорусской, зафиксированной в районе города Имана (нынешний Дальнереченск – *Е.К.*): «Новый дом, зелёна крыша, / Побелёная труба, / Не пойду я нончё замуш, / Не выходят мне года», и южно-русской, отмеченной в деревне Екатериновке Ольгинского района Владивостокского округа: «Милый бровачки наводя / В сваты сабираитца, / Я ұуляю, ни внываю, / Пускай аткидаитца» [11, с. 251–252].

Как и в случае с песенным творчеством, констатируем, что развитие и бытование частушки в регионе убедительно свидетельствовало о том, что местная частушка обладала определённой самостоятельностью по отношению к европейской. Однако при этом дальневосточная частушечная традиция сформировалась на основе традиции общей, стала её естественным продолжением, дополнив своё региональное возникновение локальными вариантами восточнославянского фольклора.

Во время Гражданской войны и борьбы с интервентами среди дальневосточных крестьян и в отрядах партизан бытовали сотни частушек. Среди куплетов, связанных с политической жизнью, важное место занимала партизанская частушка, представляющая отголосок героической борьбы рабочих и бедняков-крестьян Приморья в эпоху Гражданской войны» [11, с. 250]. Отмечалось наличие партизанских частушек, поющих, с одой стороны, о калмыковцах, японцах, каппелевцах и, с другой, о партизанах, боровшихся тогда за пролетариат и советский строй [3, с. 103].

«К началу XX века в Приамурье сложилась своеобразная устно-поэтическая традиция, не только впитавшая материнский фольклор первопоселенцев, но и получившая дальнейшее развитие на основе местных реалий» [20, с. 100]. Многие из дальневосточных частушек первоначально имели конкретного создателя, например, поэтов-партизан Г. Отрепьева, В. Кручину, однако со временем реальное их авторство утрачивалось. Перу К. Рослого тоже принадлежали партизанские припевки. Друг и родственник поэта Н.Н. Матвеев-Бодрый приводит одну из таких частушек, которые навсегда врезались в его память. Очеркист вспоминает, как летом 1921 года, когда революционные воинские части после совершённого в конце мая японо-каппелевского переворота покинули Владивосток и ушли в тайгу, он, присоединившись к небольшому комсомольскому отряду, также ушёл из родного города (Владивостока). «Помню, после долгих таёжных скитаний, мы оказались в деревне Серебряной. Был ясный, солнечный день… Усталые, измученные длинными переходами, мы расселись на брёвнах. Вскоре же появились девушки. Взявшись за руки, они прогуливались вдоль улицы и распевали весёлые, жизнерадостные частушки, довольные неожиданным появлением таёжных гостей. Одна из частушек особенно рассмешила нас. Девушки пели: “На Сучане есть вагоны, / Маленьки вагончики, / Партизаны – парни славны, / Прямо симпомпончики”. Загорелые, заросшие бородами, в опорках или лаптях, уж никак мы не походили на “симпомпончиков”. На лукавые, игривые частушки девушек мы отвечали дружным смехом» [22, с. 138].

Николай Николаевич добавляет, что эта же частушка встречается в книге Н. Ильюхова и М. Титова «Партизанское движение в Приморье», без ссылки на её автора [23, с. 89]. Н.Н. Бодрый же приводит её в несколько иной редакции [22, с. 138]. Добавим также, что Н. Ильюхов и М. Титов комментируют и разъясняют коротенький текст, почему вагончики именно «маленькие». Оказывается, в то время на Сучанских каменноугольных копях функционировала узкоколейная железная дорога с маленькими паровозами и вагонами [23, с. 89]. Констатируя прямую связь партизанского движения и возникновения частушек о партизанах, указывается, что деревня вообще была гораздa до поэзии, и во все времена она умела отразить в своих частушках особенности каждого момента своей жизни. «Партизан стал весьма популярной фигурой в деревне, и о нём шла речь, что называется, в песнях и сказках» [23, с. 89].

Ещё одно произведение Константина Рослого, к которому необходимо обратиться, это стихотворение «Где вы, сильные». Оно обнаруживается в альбоме семьи Матвеевых. По датировкам и указаниям записано 21 марта 1920 года по просьбе одного из её членов. Предыстория появления текста в семейном альбоме Матвеевых такова. 31 января 1920 года во Владивостоке произошёл антиколчаковский переворот. Основной военной силой являлись партизанские отряды, которые вошли в город, и К. Рослый снова оказался в любимом доме номер 9 на Абрековской улице [1, с. 150–177]. В партизанскую бытность К. Рослого в дальневосточную столицу неоднократно приходили вести о его гибели, но они не подтверждались. Вот и известная городская газета «Эхо» в конце марта 1920 года писала: «Молодой поэт К. Рослый прибыл во Владивосток недавно. Он скитался по горам с партизанами около полутора лет. Как-то однажды к владивостокским друзьям поэта долетела чёрная весть о расстреле поэта. Несколько раз слухи эти подтверждались. Даже на Сучане – на родине поэта, думали, что он расстрелян. Друзья-партизаны пропели уже вечную память К. Рослому. Но появление здорового, бодрого и по-прежнему ясного поэта развеяло эти чёрные вести» [24, с. 3].

Начнём с того, что стихотворение «Где вы, сильные?!» имеет некоторые разночтения. Они касаются, в том числе, и заголовка. Так, в работе советского дальневосточного исследователя В.Г. Пузырёва произведение приводится с весьма эмоциональным, почти лозунговым, названием «Нечисть вымести!» [25, с. 207]. В очерке приморских краеведов П. Котенок и И. Шиманского «Поэт-партизан», опубликованном в «Находкинском рабочем» в 1988 году, обнаруживаются уточняющие детали создания рословского текста: «Когда колчаковцы и интервенты оккупировали край и партизанские отряды были загнаны в глубокую тайгу, когда среди многих царили уныние и растерянность, Костя Рослый, находясь при штабе Сергея Лазо, написал стихотворение в былинном стиле. Как свидетельствовал сам автор, оно было написано “перед крестьянским восстани-

ем против авантюры Колчака”» [26]. Не ошибёмся, если выскажем мнение, что былинное повествование должно было ободрить бойцов и поднять их духовный настрой перед грядущими событиями, накануне тяжёлого боя. Былина как жанр эпической песни о героических событиях прошлого помогала поэту и командиру К. Рослому пламенным словом мобилизовывать силы бойцов-партизан, ведь, как формулировал Д.С. Лихачёв, «слушатели былины верят в действительность героев, в действительность действия» [27]. Обращение к жанру былины у дальневосточного поэта было весьма оправдано. Известный советский исследователь-литературовед А.П. Скафтымов в работе «Поэтика и генезис былин» указывал на то, что «былина умеет создать интерес, умеет взволновать слушателя тревогой ожидания, заразить восторгом удивления и захватить честолюбивым торжеством победителя. Художник знает, что нужно сказать раньше и после, искусно ведёт свою главную художественную задачу и умело распоряжается фактами, освещая и применяя их к наиболее яркому выражению общих вдохновляющих эмоций» [28, с. 19].

Жанрово-стилистические эксперименты дальневосточного поэта приводят к тому, что былинный жанр у него в художественном смысле весьма гармонично совмещается с распространённым по тем временам социально-политическим жанром воззвания. Последний сформировался в рамках отражающей историю общественного развития и борьбы классов агитационной литературы и получил особую актуальность агитационных жанров. «Агитация во имя величайших идеалов стремится невольно сделаться возможно более художественной и образной, возможно ярче воплотиться в потрясающие душу формы», – писал в своё время А.В. Луначарский [29].

Для агитационного произведения важна его звучность. Значительную роль играет заголовок, который должен привлечь внимание читателя, выражая сущность призыва («Где вы, сильные?!») или лозунговую форму («Нечисть вымести!»). Произведение-призыв всегда актуально, откликается на злобу дня, на политические события, и это приближает художественный текст к политической поэзии. Оба рословских названия отличает чёткость, выразительность и быстрота воздействия на психику читателя.

Как отмечается в литературных энциклопедиях, агитационная литература имеет в виду главным образом литературу, являющуюся орудием агитации той или другой общественной группировки, класса, – литературу, призывающую к непосредственным общественным действиям [30]. Воззвание обращено к широким кругам населения и заключает в себе призыв к действенному выступлению, а автор творит по зову событий. «Являясь одним из средств, при помощи которых активное внимание масс направляется на тот или иной жгучий вопрос государственной, политической жизни, воззвание играет особенно заметную роль в периоды напряжённых политических событий, решительных сдвигов и т.п. Воззваниями богата эпоха Великой французской революции, революции 1905 года, империалистической войны 1914 года, Октябрьской революции и т. п.» [31]. Таким же образом дальневосточный поэт К. Рослый в эпоху социальных катастроф и революционных взрывов начала 1920-х гг. обращается к приморским рабочим и хлеборобам со словами: «Где вы, сильные, / Где вы, гордые, / Где вы, смелые, / Непокорные, / С мыслью светлою, / С верой пламенной, / С честью-совестью / Незапятнанной?!» [26]. Добавим, к слову, что первые четыре строки этого поэтического девиза-воззвания К. Рослого отлиты в бронзе. Они высечены на памятнике партизанам в родном поэту селе Перетино Партизанского района Приморского края.

В своём произведении певец Сучана в фольклорной стилистике обрушивает гнев на врагов страны – «страшных ворогов». Как известно, в былинах время действия относится к условной эпохе героического русского прошлого, в рословском же повествовании зафиксированы современные примеры действительности: «Вас давно зовёт / Русь Советская, / Изнурённая неурядицей. / Непонятная, / Необъятная, / Страшным ворогом / Позабитая» [32, с. 163]. Примечательно, что в другом варианте, на наш взгляд, более каноническом, т. е. приближенном к былинному, вместо субъекта «Русь Советская» обнаруживается «Рожь-страдалица». Утверждение «Вас давно зовёт / Рожь-страдалица, / Изнурённая неурядицей» [22, с. 143] соответствует традиционному мирному крестьянскому труду в поле, вере в богатырскую силу русского пахаря и землепашца-плугаря. И тематически, и лексически второй вариант более соответствует былинному канону.

В стилистике древнерусского звучания слышатся у дальневосточного поэта призывы встать на защиту Руси, измученной и истерзанной: «Ой, ты, Русь ли, Русь – / Сокол раненый / Не стрелой – змеёй, / А неправдою! / Подошли к тебе / Лживой лаской / Злые вороги / Неуёмною. / Повели тебя / Путь-дороженькой / Непроездною, / Непроходною» [26; 32, с. 163]. Слова и выражения «Русь моя», «страдалица», «стрелы», «путь-дороженька», «змеи», «нечисть», «вороны ненасытные», «вороги злые», «соколы раненые», «рать несметная», «кровь горячая» являются маркёрами древнерусского, былинного, текста. Используемая поэтом устаревшая лексика вроде слов «праведны», «батюшка», «ярмо», «рать», «аль», добавляя нужный эффект, «работает» на стилизацию. Характерны для поэтики рословского произведения и такие типично былинные приметы, как наличие большого количества эпитетов, каждый из которых точен и выразителен, а также синонимов, сравнений, как положительных, так и отрицательных. Оценку событиям и героям выражают слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом. К. Рослый прибегает и к гиперболизации. Растворяется конкретное авторство создателя произведения, лиро-эпический герой берёт на себя роль современного сказителя, выполняя функции духового сбирателя русских сил против напавших на страну ворогов.

Обращение к русскому народу с целью пробудиться на защиту Родины, явить врагу русских богатырей выливается у дальневосточного поэта-партизана в мощную эпическую песню. Одной из особенностей поэтики былин является, как известно, следующее: «Для былин характерно сочетание реальных образов, имеющих чёткий исторический смысл и обусловленных действительностью (образ Киева, стольного князя Владимира, героических деятелей древней Руси и т.п.), с фантастическими образами и персонажами (Змея Горыныча, Соловья-разбойника, разоряющего Русь). Но ведущими в былинах являются образы, порождённые исторической действительностью» [33]. Так, звучащие в диахронии, сквозь века, призывы, которые когда-то в эпоху Древней Руси, во времена реальных исторических лиц (князя Владимира, Ильи Муромца) и святых русских городов (Киева, Новгорода, Мурома, Ростова), уже поднимали народ на борьбу, у К. Рослого отзываются современными патетическими воззваниями в синхронии. Этими разбуженными богатырями станут «трудовые люди», «рать миллионная», они «в степях», они «у станков» [26]. Жанровая контаминация былинного повествования и воззвания у поэта рождают нужный произведению пафос.

Наряду с широким вовлечением фольклора из первоисточника, усиливается традиция поэтической школы Н. Некрасова и А. Кольцова, также отвечающая за **н**ародную стилистику. Дальневосточный автор обращается к Родине, Руси своей: «Не сыны твои, / А насильники, / Словно вороны / Ненасытные, / Послеталися / Расклевать тебя. / Выпить кровь твою, / Кровь горячую (в другом варианте: «Кровь последнюю». – *Е.К.*). / Обесчещена, / Обесславлена / Под ярмо ль опять / Клонишь голову?! / Аль забыла ты, / Что в степях твоих, / У станков твоих дожидается / Часу-времени / Приурочного / Отца Ленина / Володимира / Рать великая, / Миллионная?!» [26; 22, с. 143]. Необходимы защитники Родины, люди невероятной силы и мужества, современные Ильи Муромцы, которые установят мир и порядок, помогут слабым и нуждающимся. В духе гражданской лирики начала 1920-х гг. формируется у местного поэта концепция ожидания будущих победителей. Эта «рать несметная трудовых людей», по К. Рослому, дожидается рокового часа «у станков». Патетики добавляют их «пламенная вера» и «пламенные сердца»: «Где ж вы, сильные, / Где вы, гордые, / Где вы, смелые, / Непокорные? / Ведь в Руси моей / Рать несметная / Трудовых людей / С сердцем пламенным» [26]. «Былина от начала до конца сохраняет одно и то же стремление удивить, поразить слушателя неслыханным подвигом своего героя. Эту свою задачу она ведёт с выдержкой и пониманием психологии настороженного слушателя», – отмечал фольклорист А.П. Скафтымов [28, с. 19].

Хорошо известно, что в стихах ряда советских поэтов начала 1920-х гг. намечается тема вождей пролетариата и всего трудового народа – К. Маркса, В.И. Ленина. Так, в обращении к простым людям и имени Ленина – в народно-крестьянском духе названого «Лениным-батюшкой», звучит рословский призыв к дальневосточным крестьянам: «Собирайтеся / Да сходитеся! / Вам поможет он, / Ленин-батюшка, / В деле праведном. / Он поможет вам / Нечисть вымести, / На широкий путь / Правду вывести!» [26]. С другой стороны, если время действия в древнерусских былинах относится к условной «эпической эпохе» – эпохе русской идеальной «старины», то, возможно усмотреть у партизанского вожака отсылку к идеализированной эпохе князя Владимира Киевского. «Ведь действие былин происходит в эпоху русской независимости, славы и могущества Руси. В эту эпоху “вечно” княжит князь Владимир, “вечно” живут богатыри, происходит множество событий» [27]. При этом, как отмечал Д.С. Лихачёв, «несмотря на всю свою условность, эпоха русской старины в былинах воспринимается как историческое время, “бывальщина”. <…> События былины, в отличие от событий сказок, воспринимаются как события русской истории, они отнесены к условной русской старине. <…> В идеологическом отношении эпическое время является временем русской старины, национально-героическим прошлым. Оно самостоятельная часть русской истории» [27]. В связи с этими размышлениями обращение в тексте К. Рослого к образу «отца Ленина Володимира» и идейно, и антропонимически настойчиво наталкивает на определённые параллели. Полногласная форма и акцент на две «о» как вариант адаптации восточнославянского произношения в имени «Владимир» отсылают современного слушателя к древнерусскому князю Володимиру – Владимиру Святославичу, при котором произошло Крещение Руси, известному также под именами Владимир Святой, Владимир Великий, Владимир Креститель (в церковной истории). В былинах он стал прототипом Владимира Красное Солнышко [34, с. 62–63; 35, с. 355]. Согласно Этимологическому словарю славянских языков, имя восходит к праславянскому «Voldiměrъ» [36, с. 176]. Древнерусское «Володимѣръ», церковно-славянское «Владимѣръ». Церковно-славянская форма связана с существительным «владь» («власть»); древнерусская форма имени связана с древнерусским «володѣти»: Володіти миром – Володимир.

Добавим, что сравнение Владимира Ильича с былинным богатырем – нередкий приём в советской литературе. Так, например, в повести для детей «Горячая пуля, лети» писателя Н.В. Верзакова 15-летним добровольцем отправляется воевать на Гражданскую войну Ваня Ипатов, житель уральского города Златоу-

ста. Его жизнь заканчивается в 18 лет, когда герой гибнет от пуль белогвардейцев. Мысль об освободительной борьбе Красного движения так прочно входит в сознание подростка, что «даже является к нему во сне, где сам он принимает образ сказочного богатыря, взмывая на коне в небеса и строча по белым из пулемёта. В мечтаниях героя и Ленин сродни богатырю, но уже из другого жанра – былины, "вроде Ильи-Муромца, в руке меч-кладенец, от которого нет запоров и нет спасенья неправде"» [37, с. 3410].

В тот же семейный альбом Матвеевых К. Рослый записывает ещё одно стихотворение, полное предвидение новых трагических событий и испытаний для трудового народа края, кровавого пира: «Ещё, гремя, просыплются рубины, / Перекосятся улыбки ран, / Кроваво справит именины / Стальными жерлами тиран». Однако наступят времена без убийств и палачей, зла и страданий, сиротства и слёз, когда справедливость и труд восторжествуют – в это глубоко верит поэт: «Но, позабыв кошмарные мученья, / Вином из полных вен напоена, / Опять увидит сновиденья / Отрадных снов моя страна. / От ало-красных зорь на полдень млечный / Придут устало отдохнуть… / Где кузнецы и пахарь вечный / Расчешут плугом новый путь» [22, с. 143–144]. Отметим, что и в этом стихотворении слова в строфах варьируются в зависимости от цитируемого источника. Так, вышеприведённый текст использует в своём очерке Н.Н. Бодрый. А вот в поэтическом тексте, приводимом П. Котенок и И. Шиманским, наличествуют следующие строки: «Вином из пьяных вен напоена»; «От ало-красных зорь на полдень млечный / Придут устало отдохнуть / Где кузнецы и пахарь млечно / Расчешут плугом новый путь» [26]. В первом случае «полных» заменено на «пьяных». Во втором замена происходит в словах «полдень млечный»/«полдень вечный» и «пахарь вечный»/«пахарь млечно». Трудно сегодня утвердительно назвать именно рословский, изначальный вариант, аутентичный текст, не подвергшийся редактуре советского времени.

Как хорошо видно, на фольклорной основе возникают в партизанской поэзии, в том числе у К. Рослого, образ матери-земли, кормилицы народа, и образ крестьянского плуга, перепахивающего землю под всходы новой жизни. Мотивы плуга и нивы переплетаются с мотивом кузнечного горна и молота, который входит в поэзию от партизан-рабочих, от Пролеткульта. В «Песнях» (1917) после свершившейся революции тема пашни и мотив пахаря ассоциируются у К. Рослого с приходом нового времени, которое должно будет изменить существовавший до этого порядок. Самая песня его становится «песней золотой зари»: «Полно: взгляни-ка, страдалец, рассеялась / Ночь, занялась золотая заря, / Солнце ликует и туча развеялась, / Матушка-пашня уж ждёт пахаря!» [38, с. 89].

Дальневосточный партизан И.П. Самусенко спустя годы вспоминал: «Беседовать с Костей было на редкость приятно. Из открытых синих глаз искрились жизнерадостность, вера в правое дело красных партизан, в победу над врагами Советской власти. В его неторопливо речи было немало дельных определений, звучащих афоризмами, юмором, крестьянской смекалкой. Выходец из крестьянской среды, Костя был хорошим рассказчиком-бытовиком, умело вёл беседы с соратниками» [39, с. 3–4].

Делая некоторые промежуточные выводы, можно отметить, что именно жанровое наполнение творческого багажа Константина Леонтьевича сделало автора самобытным лириком, прославило как певца и «самородка» Сучана. На наш взгляд, сила и значительность литературного наследия К. Рослого были основаны на традиционных духовных ценностях. Они заключались в подчинении идеалам справедливости, добра и правды, защите угнетённых и страдающих, и главное – существовали в тесной связи с устным народным творчеством. В своих творческих поисках партизанский вожак и поэт активно использовал фольклорные жанры, как лирические, так и эпические: песни, плачи, запевы, частушки, сказки, легенды, предания, побывальшины, былины. Обращался к фольклоризации жанров современных: воззвания, призывы...

В качестве перспективы отметим, что дальнейшей обработке и исследованию могут быть подвержены зафиксированные факты использования поэтом регионального фольклора как коренных малочисленных народов юга Приморья, так и местных переселенцев: белорусов, украинцев. До наших дней произведений К. Рослого сохранилось мало, но те, что дошли до современников, являют лучшие образцы дальневосточной поэзии начала 1920-х гг. – сложнейшего и трагического периода в истории нашей страны.

Библиографический список

1. Кириллова Е.О. Поэт Сучанской долины К. Рослый: дальневосточная поэзия на службе новой идеологии. *Россия и АТР*. 2023; № 4: 150–177.
2. Кириллова Е.О. Народно-поэтические основы партизанского творчества: жанровые формы в дальневосточной поэзии периода Гражданской войны и интервенции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 551–555.
3. *Георгиевский А.П. Русские на Дальнем Востоке. Фольклорно-диалектологический очерк. Владивосток*: Дальневосточный государственный университет, 1929; Выпуск 4: *Фольклор Приморья.*
4. Азадовский М.К. *История русской фольклористики.* Москва: Институт русской цивилизации, 2014.
5. Красноштанов С.И. Амурская экспедиция М.К. Азадовского. *Вопросы русской, советской и зарубежной литературы*. Хабаровск: Издательство ХПГИ, 1972: 96–100.
6. Новиков-Даурский Г.С. Частушки в Забайкалье. *Записки любителя: Иллюстрированный научно-популярный и литературный журнал любителей-исследователей и коллекционеров.* Благовещенск: Тип Товарищества «Печатное дело», 1916; № 1, 2, 4, 6, 7.
7. Красноштанов С.И. Г.С. Новиков-Даурский и его фольклорные записи. *Материалы третьей Дальневосточной зональной научной конференции, посвящённой 50-летию Советской власти.* Владивосток: Полиграфкомбинат, 1968: 42–49.
8. Блохин Б.В. Шуточные и сатирические частушки, собранные Г.С. Новиковым-Даурским. *Амурский краевед*: материалы научно-практтческой конференции. Благовещенск: Амурский областной краеведческий музей им. Г.С. Новикова-Даурского, 2007; Выпуск 24: 7–14.
9. Рекрутские частушки, записанные Г.С. Новиковым-Даурским. *Амурский краевед*: материалы научно-практической конференции. Благовещенск, 2008; Выпуск 25: 92–96.
10. Блохин Б.В. Фольклорные публикации Г.С. Новикова-Даурского (по материалам журнала «Записки любителя»). *Литературный мир Приамурья на перекрёстке эпох: I Машуковские чтения:* материалы научно-практической конференции. Благовещенск, 2008: 78–88.
11. Георгиевский А.П. Частушка Приморья. *Записки Владивостокского отдела Государственного русского географического общества (Общества изучения Амурского края)*. Владивосток: Издательство Владивостокского отдела государственного русского географического общества. Акционерное общество «Книжное дело», 1929; Т. III (XX); Выпуск 11: 245–272.
12. *Тропами таёжными. Песни и частушки Гражданской войны на Дальнем Востоке*. Хабаровск: Книжное издательство, 1969.
13. *Песни царской неволи.* Составитель С.И. Красноштанов. Хабаровск: Хабаровское книжное издательство, 1985.
14. *Русские лирические песни Сибири и Дальнего Востока: песенник*. Новосибирск: Наука, Сибирское предприятие РАН, 1997; Т. 14.
15. *Песни и частушки периода гражданской войны, собранные в Амурской области*. Составители Б.В. Блохин, М.С. Черняк. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2010.
16. *Частушки, собранные Г.С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области*: в 2 ч. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2008.
17. Фетисова Л.Е. *Дальневосточная частушка и некоторые проблемы истории и поэтики жанра.* Диссертация … кандидата филологических наук. Киев, 1982.
18. Фетисова Л.Е. *Художественная культура Дальнего Востока России (XIX в. – 1917 г.)*. Владивосток: Дальнаука, 2015.
19. *Стрюченко И.Г., Кочешков Н.В. и др. История культуры Дальнего Востока России XVII–XX вв. Владивосток*: Издательство Дальневосточного университета, 1998.
20. Фетисова Л.Е. Песенный фольклор Приамурья в записях М.К. Азадовского. *Филология и человек*. 2017; № 4: 91–101.
21. Фетисова Л.Е. Амурская частушка в записях Г.С. Новикова-Даурского. *Амурская область: история и современность*: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новиковские чтения) «Амурская область: история и современность», посвящ. 150-летию Амурской области. Благовещенск: Амурский областной краеведческий музей им. Г.С. Новикова-Даурского, 2009; Ч. 2: 123–127.
22. Матвеев-Бодрый Н.Н. Поэт-партизан Костя Рослый. *Тихий океан: литературно-художественный альманах*. Владивосток: Приморское книжное издательство, 1959; № 1 (25): 125–163.
23. Ильюхов Н., Титов М. *Партизанское движение в Приморье. 1918–1920*. Ленинград: Прибой, 1928.
24. Садарико. Поэт-партизан. *Эхо: беспартийная демократическая газета*. Владивосток, 1920; 28 марта: 3.
25. Пузырёв В.Г. Партизанские поэты Дальнего Востока. *Учёные записки Мелекесского государственного педагогического института*. Мелекесс, 1963; Т. III: 201–247.
26. Котенок П., Шиманский И. Поэт-партизан (очерк). *Находкинский рабочий*. Находка, 1988; № 119–121, 21 июня – 3 июля: 126–127.
27. Лихачёв Д. Поэтика древнерусской литературы. Эпическое время былин. *Древнерусская литература.* Available at: http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/lihachev-poetika/epicheskoe-vremya-bylin.htm.
28. Скафтымов А.П. *Статьи о русской литературе.* Саратов: Саратовское кн. изд-во, 1958.
29. Луначарский А.В. Собрание сочинений: в 8 т. Москва: Художественная литература, 1967. Т. 7. Эстетика, литературная критика. *Библиотека русской и советской классики.* Available at: https://traumlibrary.ru/book/lunacharskiy-ss08-07/lunacharskiy-ss08-07.html
30. Лунин Э. Агитационная литература. *Литературная энциклопедия*: в 11 т., 1929–1939. Москва, 1930; Т. 1, Стб. 45–55. Available at: http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le1/le1-0452.htm
31. Зунделович Я. Воззвание. Литературная энциклопедия. *litena.ru Литературное наследие*. Москва, 1929–1939; Т. 2. Available at: http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000058/st191.shtml
32. Матвеев-Бодрый Н.Н. Стихи поэта-партизана. *Дальний Восток*. 1958; № 5: 161–163.
33. Чичеров В.И. Русское народное творчество. Поэтика былин. Available at: http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/chicherov-russkoe-narodnoe-tvorchestvo/poetika-bylin.htm
34. Пропп В.Я. *Русский героический эпос*. Москва: Госиздат художественной литературы, 1958.
35. Рыбаков Б.А. *Древняя Русь: Сказания. Былины. Летописи*. Москва: Академия наук СССР, 1963.

36. *Этимологический словарь славянских языков*. Москва: Наука, 1974–2016; Т. 8.
37. Краюшкина Т.В. Функционирование песни о Родине «Трансвааль» в детской литературе советского периода (1927–1987 гг.). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 11: 3406–3411.
38. Георгиевский А.П. Искорки таланта: Заметки о поэтическом творчестве местного поэта К. Рослого. *На культурном фронте:* ежемесячный журнал Дальневосточного краевого отделения народного образования. Хабаровск; Владивосток: Книжное дело, 1928; № 8: 87–90.
39. Самусенко И. Партизанский поэт Константин Рослый. *Красный сучанец*: газета. 1970; 17 января: 3–4.

References

1. Kirillova E.O. Po`et Suchanskoj doliny K. Roslyj: dal'nevostochnaya po`eziya na sluzhbe novoj ideologii. *Rossiya i ATR*. 2023; № 4: 150-177.
2. Kirillova E.O. Narodno-po`eticheskie osnovy partizanskogo tvorchestva: zhanrovye formy v dal'nevostochnoj po`ezii perioda Grazhdanskoj vojny i intervencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 551-555.
3. Georgievskij A.P. *Russkie na Dal'nem Vostoke. Fol'klorno-dialektologicheskij ocherk*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj universitet, 1929; Vypusk 4: Fol'klor Primor'ya.
4. Azadovskij M.K. *Istoriya russkoj fol'kloristiki.* Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2014.
5. Krasnoshtanov S.I. Amurskaya `ekspediciya M.K. Azadovskogo. *Voprosy russkoj, sovetskoj i zarubezhnoj literatury*. Habarovsk: Izdatel'stvo HPGI, 1972: 96-100.
6. Novikov-Daurskij G.S. Chastushki v Zabajkal'e. *Zapiski lyubitelya: Illyustrirovannyj nauchno-populyarnyj i literaturnyj zhurnal lyubitelej-issledovatelej i kollekcionerov.* Blagoveschensk: Tip Tovarischestva «Pechatnoe delo», 1916; № 1, 2, 4, 6, 7.
7. Krasnoshtanov S.I. G.S. Novikov-Daurskij i ego fol'klornye zapisi. *Materialy tret'ej Dal'nevostochnoj zonal'noj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 50-letiyu Sovetskoj vlasti*. Vladivostok: Poligrafkombinat, 1968: 42-49.
8. Blohin B.V. Shutochnye i satiricheskie chastushki, sobrannye G.S. Novikovym-Daurskim. *Amurskij kraeved*: materialy nauchno-prakttcheskoj konferencii. Blagoveschensk: Amurskij oblastnoj kraevedcheskij muzej im. G.S. Novikova-Daurskogo, 2007; Vypusk 24: 7-14.
9. Rekrutskie chastushki, zapisannye G.S. Novikovym-Daurskim. *Amurskij kraeved*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk, 2008; Vypusk 25: 92-96.
10. Blohin B.V. Fol'klornye publikacii G.S. Novikova-Daurskogo (po materialam zhurnala «Zapiski lyubitelya»). *Literaturnyj mir Priamur'ya na perekrestke `epoh: I Mashukovskie chteniya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk, 2008: 78-88.
11. Georgievskij A.P. Chastushka Primor'ya. *Zapiski Vladivostokskogo otdela Gosudarstvennogo russkogo geograficheskogo obschestva (Obschestva izucheniya Amurskogo kraya)*. Vladivostok: Izdatel'stvo Vladivostokskogo otdela gosudarstvennogo russkogo geograficheskogo obschestva. Akcionernoe obschestvo «Knizhnoe delo», 1929; T. III (XX); Vypusk 11: 245-272.
12. *Tropami taezhnymi. Pesni i chastushki Grazhdanskoj vojny na Dal'nem Vostoke*. Habarovsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1969.
13. *Pesni carskoj nevoli.* Sostavitel' S.I. Krasnoshtanov. Habarovsk: Habarovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
14. *Russkie liricheskie pesni Sibiri i Dal'nego Vostoka: pesennik*. Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe predpriyatie RAN, 1997; T. 14.
15. *Pesni i chastushki perioda grazhdanskoj vojny, sobrannye v Amurskoj oblasti.* Sostaviteli B.V. Blohin, M.S. Chernyak. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2010.
16. *Chastushki, sobrannye G.S. Novikovym-Daurskim v Zabajkal'e i Amurskoj oblasti*: v 2 ch. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2008.
17. Fetisova L.E. *Dal'nevostochnaya chastushka i nekotorye problemy istorii i po`etiki zhanra.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1982.
18. Fetisova L.E. *Hudozhestvennaya kul'tura Dal'nego Vostoka Rossii (XIX v. – 1917 g.)*. Vladivostok: Dal'nauka, 2015.
19. Stryuchenko I.G., Kocheshkov N.V. i dr. *Istoriya kul'tury Dal'nego Vostoka Rossii XVII-XX vv.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1998.
20. Fetisova L.E. Pesennyj fol'klor Priamur'ya v zapisyah M.K. Azadovskogo. *Filologiya i chelovek*. 2017; № 4: 91-101.
21. Fetisova L.E. Amurskaya chastushka v zapisyah G.S. Novikova-Daurskogo. *Amurskaya oblast': istoriya i sovremennost'*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Novikovskie chteniya) «Amurskaya oblast': istoriya i sovremennost'», posvyasch. 150-letiyu Amurskoj oblasti. Blagoveschensk: Amurskij oblastnoj kraevedcheskij muzej im. G.S. Novikova-Daurskogo, 2009; Ch. 2: 123-127.
22. Matveev-Bodryj N.N. Po`et-partizan Kostya Roslyj. *Tihij okean: literaturno-hudozhestvennyj al'manah*. Vladivostok: Primorskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959; № 1 (25): 125-163.
23. Il'yuhov N., Titov M. *Partizanskoe dvizhenie v Primor'e. 1918-1920*. Leningrad: Priboj, 1928.
24. Sadariko. Po`et-partizan. *`Eho: bespartijnaya demokraticheskaya gazeta*. Vladivostok, 1920; 28 marta: 3.
25. Puzyrev V.G. Partizanskie po`ety Dal'nego Vostoka. *Uchenye zapiski Melekesskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. Melekess, 1963; T. III: 201-247.
26. Kotenok P., Shimanskij I. Po`et-partizan (ocherk). *Nahodkinskij rabochij*. Nahodka, 1988; № 119-121, 21 iyunya – 3 iyulya: 126-127.
27. Lihachev D. Po`etika drevnerusskoj literatury. `Epicheskoe vremya bylin. *Drevnerusskaya literatura*. Available at: http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/lihachev-poetika/epicheskoe-vremya-bylin.htm.
28. Skaftymov A.P. *Stat'i o russkoj literature.* Saratov: Saratovskoe kn. izd-vo, 1958.
29. Lunacharskij A.V. Sobranie sochinenij: v 8 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1967. T. 7. `Estetika, literaturnaya kritika. *Biblioteka russkoj i sovetskoj klassiki*. Available at: https://traumlibrary.ru/book/lunacharskiy-ss08-07/lunacharskiy-ss08-07.html
30. Lunin `E. Agitacionnaya literatura. *Literaturnaya `enciklopediya*: v 11 t., 1929-1939. Moskva, 1930; T. 1, Stb. 45-55. Available at: http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le1/le1-0452.htm
31. Zundelovich Ya. Vozzvanie. Literaturnaya `enciklopediya. *litena.ru Literaturnoe nasledie*. Moskva, 1929-1939; T. 2. Available at: http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000058/st191.shtml
32. Matveev-Bodryj N.N. Stihi po`eta-partizana. *Dal'nij Vostok*. 1958; № 5: 161-163.
33. Chicherov V.I. Russkoe narodnoe tvorchestvo. Po`etika bylin. Available at: http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/chicherov-russkoe-narodnoe-tvorchestvo/poetika-bylin.htm
34. Propp V.Ya. *Russkij geroicheskij `epos*. Moskva: Gosizdat hudozhestvennoj literatury, 1958.
35. Rybakov B.A. *Drevnyaya Rus': Skazaniya. Byliny. Letopisi*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1963.
36. *`Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974-2016; T. 8.
37. Krayushkina T.V. Funkcionirovanie pesni o Rodine «Transvaal'» v detskoj literature sovetskogo perioda (1927-1987 gg.). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 11: 3406-3411.
38. Georgievskij A.P. Iskorki talanta: Zametki o po`eticheskom tvorchestve mestnogo po`eta K. Roslogo. *Na kul'turnom fronte:* ezhemesyachnyj zhurnal Dal'nevostochnogo kraevogo otdeleniya narodnogo obrazovaniya. Habarovsk; Vladivostok: Knizhnoe delo, 1928; № 8: 87-90.
39. Samusenko I. Partizanskij po`et Konstantin Roslyj. *Krasnyj suchanec*: gazeta. 1970; 17 yanvarya: 3-4.

Статья поступила в редакцию 12.04.25

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-382-385

***Starikova D.D.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Ufa State University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*
***Fatah Mardan Taha Fatah**, postgraduate, Ufa State University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: Mardan.fatah@yandex.rom*

THE CONSTRUCTION OF A NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT OF "FRIENDSHIP" BASED ON THE SERIES OF NOVELS BY C.S. LEWIS "THE CHRONICLES OF NARNIA". The article is devoted to a comprehensive study of the FRIENDSHIP concept in fairy-tale discourse based on the novels of C.S. Lewis "The Chronicles of Narnia". This research focuses on the linguocognitive aspect of studying concepts, although it also addresses the cultural side of the issue. The work contains a brief theoretical background on one of the methods of research – the construction of the nominative field of the concept. The article also addresses the issue of defining the notion of the fairy-tale discourse and provides its main characteristics. The practical part of the study contains a description of the methodology for constructing the nominative field of a concept and two techniques included in this methodology – definitional analysis and contextual analysis. Thus, the work demonstrates the results of an analysis of the dictionary interpretations of the FRIENDSHIP concept and an analysis of its functioning in the discourse of an English-language fairy tale and is of interest to researches devoted to the study of concepts.

Key words: **concept of friendship, cognitive linguistics, contextual analysis, definition analysis, fairytale discourse, fantasy**

***Д.Д. Старикова,** канд. филол. наук, асс., Высшая школа зарубежной филологии, лингвистики и перевода Института гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*
***Фатах Мардан Таха Фатах**, аспирант, Высшая школа зарубежной филологии, лингвистики и перевода Института гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: Mardan.fatah@yandex.com*

ПОСТРОЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА FRIENDSHIP НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА РОМАНОВ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»

Статья посвящена комплексному исследованию концепта FRIENDSHIP в сказочном дискурсе на материале романов К.С. Льюиса «Хроники Нарнии». Данная исследовательская работа сосредоточена на лингвокогнитивном аспекте изучения концептов, хотя также обращается и к лингвокультурной стороне вопроса. Работа содержит краткую теоретическую справку об одном из методов исследования концепта – построении номинативного поля концепта. Статья также обращается к вопросу об определении понятия сказочный дискурс и приводит его основные характеристики. Практическая часть исследования содержит описание методики построения номинативного поля концепта и двух приемов, входящих в эту методику, – дефиниционного и контекстуального анализов. Так, работа демонстрирует результаты анализов словарных толкований концепта FRIENDSHIP и его функционирования в дискурсе англоязычной сказки и представляет интерес для исследователей, занимающихся изучением концептов.

Ключевые слова: **концепт «Дружба», когнитивная лингвистика, контекстуальный анализ, дефиниционный анализ, сказочный дискурс, фэнтези**

В настоящее время исследование концептов становится всё более актуальным, ведь понимание специфики семантики и функционирования в сознании различных понятий даёт исследователю возможность познать особенности мышления и мировоззрения определенной группы людей. Так, изучение структуры концепта *FRIENDSHIP* посредством построения его номинативного поля позволяет исследователю не только сделать выводы о смысловом наполнении изучаемого концепта, но и вывести специфичные для англоязычного дискурса культурно обусловленные маркеры понятия дружбы.

Таким образом, актуальность настоящего исследования видится в востребованности изучения семантики концептов, ярко отображающих культурную специфику определенного народа, и в современной антропологической парадигме языкознания, направленной на изучение особенностей восприятия человеком тех или иных явлений.

Цель исследования состоит в построении номинативного поля концепта *FRIENDSHIP* и в выделении его когнитивных признаков универсального и культурно-специфичного характера. В связи с озвученной целью научной работы перед исследователями были поставлены следующие задачи:

1. Исследовать алгоритм построения номинативного поля концепта.
2. Изучить особенности сказочного дискурса.
3. Построить номинативное поле концепта *FRIENDSHIP,* применяя такие методики, как дефиниционный анализ и контекстуальный анализ.

Научная новизна статьи обусловлена тем, что в представленном исследовании впервые было построено номинативное поле концепта *FRIENDSHIP* на материале англоязычного сказочного дискурса.

Теоретическая значимость работы заключается в обзоре существующих отечественных работ по предмету исследования.

Практическая ценность работы заключается в наглядной демонстрации применения методов когнитивной лингвистики при исследовании концептов, что может быть использовано в качестве материала при составлении лекций и семинаров по различным научным дисциплинам, таким как когнитивная лингвистика, концептология или лингвокультурология.

В качестве основного частного научного метода в данной работе был выбран метод построения номинативного поля концепта. Такой выбор обоснован высокой эффективностью метода при анализе языковых средств, номинирующих концепт. Реализация данного метода также может подразумевать применение следующих практик: дефиниционный анализ (исследование лексикографических толкований слова, посредством которого вербализуется концепт) и контекстуальный анализ (рассмотрение функционирования концепта в тексте или дискурсе). Выбор метода построения номинативного поля концепта обусловлен его высокой эффективностью при изучении средств языка, презентующих концепт. Он позволяет не только подробно рассмотреть смысловую наполненность изучаемого понятия, но и систематизировать выявленные когнитивные признаки в виде полевой модели.

Переходя к решению первой задачи исследования, необходимо прежде всего изучить структуру концепта. Её видение разнится от исследователя к исследователю, однако можно утверждать, что большинство ученых выделяют в ней образ, информационно-понятийное ядро и определенный набор периферийных признаков [1; 2; 3]. Также структуру концепта можно представить в виде фрактальной модели «концентрический круг», где в центре будет находиться ядро концепта, а на периферии – различные дополнительные когнитивные признаки, привнесённые культурой или же личным опытом [4].

Так, одной из самых действенных методик изучения наполненности различных слоев структуры концепта является метод построения номинативного поля концепта (НПК). Самое понятие НПК можно определить как систематизированную совокупность языковых средств, номинирующих концепт [2]. Размер НПК может варьироваться в зависимости от изучаемого концепта. Концепты, обладающие обширным номинативным полем (НП), называют коммуникативно-релевантными, а средним или малым НП – малорелевантными.

Структура НП состоит из ядра, состоящего из прямых номинаций, обозначающих изучаемый концепт и его ближайших синонимов, и периферии, где можно наблюдать отдельные когнитивные признаки концепта. Так, построить НПК можно следующим образом: 1) при помощи выделения ключевого слова (для понятия *ДРУЖБЫ* ключевое слово в данном исследовании будет *FRIENDSHIP*) и его синонимов или других денотатов ключевого понятия, 2) при помощи добавления в НПК отдельных когнитивных признаков, которые можно обнаружить при анализе словарных дефиниций, устойчивых выражений, фразеологизмов, афоризмов и т. п.

Таким образом, в данном исследовании будет установлено ядро концепта *FRIENDSHIP* и выполнено расширение его НП путем добавления отдельных когнитивных признаков при помощи анализа словарных дефиниций и эмпирического материала.

Так, в качестве материала исследования была выбрана одна из разновидностей художественного дискурса – сказочный дискурс, который можно охарактеризовать как реализацию коммуникации в рамках сказочного контекста в форме текста, в котором имеют место быть различного вида категории сказочности [5]. Основными чертами сказочного дискурса, согласно Т.Н. Астафуровой и Н.А. Акименко, можно назвать: 1) эпичность, 2) повествовательность, 3) чудо (сверхъестественное событие), 4) эстетичность, 5) дидактичность (наличие в текстах морально-этических рекомендаций), 6) установка на вымысел и 7) развлекательность [5].

Таким образом, принимая во внимание специфику сказочного дискурса, направленную на развитие у аудитории высоких моральных качеств, именно такой жанр текстов будет одним из наиболее эффективных для исследования понятий, отражающих духовно-нравственную сторону человека. Более того, большинство сказочных произведений традиционно относят к детской литературе, в которой тема дружбы будет всегда оставаться актуальной. Так, эмпирическим материалом для построения ПНК *FRIENDSHIP* был выбран цикл романов К.С. Льюса «Хроники Нарнии», который, как правило, относится к жанру фэнтези, однако обладает всеми вышеперечисленными параметрами сказки.

Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину, первым шагом к построению НПК является установление ключевого слова и его ближайших синонимов. Однако данное исследование будет сосредоточено только на ключевом слове – *friendship*, потому что близких синонимов изучаемое понятие, на наш взгляд, не имеет. Несмотря на то, что некоторые словари, такие как Merriam-Webster или Thesaurus.com, могут предоставить варианты синонимов (например, companionship или brotherhood), они не обладают той смысловой наполненностью, которой характеризуется ключевое слово.

Следующим шагом к построению НПК будет дефиниционный анализ. Его процедура заключается в анализе одной или нескольких словарных дефиниций и выявлении наиболее частотных повторяющихся слов в определениях, которые будут считаться когнитивными признаками изучаемого концепта. В данном исследовании будут использованы дефиниции, взятые из онлайн-словарей или эн-

Таблица 1

Словарные дефиниции понятия *FRIENDSHIP*

Merriam-Webster	Dictionary.com	Oxford Languages	Britannica
The state of being friends (friend: one attached to another by affection or esteem)	The state of being a friend (friend: a person attached to another by feelings of affection or personal regard)	The emotions or conduct of friends; the state of being friends (a friend: a person with whom one has a bond of mutual affection, typically one exclusive of sexual or family relations)	A state of enduring affection, esteem, intimacy, and trust between two people
The quality or state of being friendly: friendliness	A friendly relation or intimacy.	A relationship between friends	
Obsolete: aid	Friendly feeling or disposition	A state of mutual trust and support between allied nations	
Synonym: generosity			

циклопедий Merriam-Webster, Thesaurus.com, Oxford Languages и Britannica. Следует отметить, что большинство словарных дефиниций ограничиваются такими формулировками, *как the state of being friends*, поэтому в данном исследовании также приведены и включены в анализ дефиниции понятия *friend* (табл. 1).

Таким образом, можно выделить следующие когнитивные признаки концепта *FRIENDSHIP: attached to someone (2), affection (3), esteem (2), intimacy (2), trust (2), mutual affection, aid, personal regard, support.*

Согласно результатам дефиниционного анализа, на близкой периферии относительно ядра концепта *FRIENDSHIP* будут располагаться такие когнитивные признаки, как *affection* (в одном случае уточняется, что *привязанность взаимная*), *attached to someone* (что также выражает состояние *привязанности к кому-то), esteem, intimacy* и *trust.* На более дальней периферии возможно рассмотреть такие когнитивные признаки, как *aid, personal regard u support.* Делая вывод, можно обобщить, что англоязычные словари определяют *FRIENDSHIP* как состояние *привязанности* к другому человеку, характеризующееся *уважением* и *доверием*, *оказанием взаимной помощи*, *поддержки* и в общем *хорошем мнением* об этом человеке. Также стоит упомянуть о следующих интересных наблюдениях:

1. Одна из дефиниций также подчеркивает, что дружеская связь исключает кровное родство.
2. В словаре Merriam-Webster слово *generosity* указано как синоним слова *friendship* в следующем контексте: *I appreciate your friendship during this difficult time for my family.*

В заключение данного этапа исследования также добавим, что дефиниционный анализ дает исследователю возможность изучить наиболее устоявшиеся в сознании и языке когнитивные признаки изучаемого понятия. Он позволяет относительно оперативно разглядеть самые «очевидные» смыслы, скрываемые в концепте, в то время как контекстуальный анализ способствует выделению незакреплённых лексикографическими источниками, но тем не менее не менее важных когнитивных признаков.

В ходе контекстуального анализа были рассмотрены примеры функционирования концепта *FRIENDSHIP* в сказочном дискурсе на материале цикла The Chronicles of Narnia, включающего в себя 7 произведений. Интересно, что в текстах общим объемом более 600 страниц есть всего лишь 6 примеров употребления прямой номинации концепта. Следовательно, было принято решение проанализировать также родственное изучаемому концепту понятие *FRIEND,* тем более что анализ дефиниций показал, что оно является ключевым при определении концепта *FRIENDSHIP.*

В цикле «Хроники Нарнии» К.С. Люиса, понятие *FRIENDSHIP* является одним из ключевых, так как темы дружбы, взаимопомощи и мирного сосуществования считаются основными для сказочного дискурса или детской литературы в целом. Автор подчеркивает важность изучаемого концепта не столько путем использования прямой номинации, сколько обращаясь к этому явлению «между строк», демонстрируя крепкие дружеские союзы между персонажами или целыми расами фантазийного мира.

Так, ядерная номинация в изученных текстах чаще всего выступает понятием, синонимичным «союзу», нежели теплым отношениям между индивидами или группой индивидов. Среди данных примеров можно выделить такие когнитивные признаки, как *can be entered, can be obliged for, can be sworn, allience*:

And they entered into FRIENDSHIP and alliance with countries beyond the sea and paid them visits of state and received visits of state from them.

Однако есть примеры, демонстрирующие функционирование концепта и в классическом его толковании. Среди подобных следующим предложениям примеров были выделены когнитивные признаки *can be broken, can be possessed*:

And he fell upon the Lord Drinian's neck and embraced him and both wept, and their FRIENDSHIP was not broken.

Таким образом, если рассматривать исключительно примеры употребления прямой номинации концепта *FRIENDSHIP*, можно охарактеризовать его как наличие союза (или даже «клятвенного союза») между индивидами или группой индивидов, которое требует определённых обязательств, но при этом даёт гарантии не-враждебности и совместных усилий. Однако если включить в анализ также примеры с номинацией понятия *FRIEND,* масштаб исследования может быть ощутимо расширен: цикл содержит около 200 упоминаний последнего концепта. И, следуя из утверждения (исходя из словарных дефиниций), что «дружба – это наличие друга/нахождение в дружеских отношениях», можно заключить, что во многих случаях когнитивные признаки, характеризующие концепт *FRIEND,* могут перекладываться и на концептуализацию понятия *FRIENDSHIP.*

Интересно, что при анализе сочетаемости концепта *FRIEND* с другими лексемами (прежде всего, эпитетами) не было выявлено ни одной негативной коннотации. В разрезе имеющегося эмпирического материала изучаемый концепт употребляется исключительно с эпитетами положительной характеристики, что говорит о том, что понятие *FRIEND* в цикле The Chronicles of Narnia воспринимается только с его позитивной стороны. Здесь можно говорить о таких когнитивных признаках, как *greatest, dear, great, good, fair, noble*:

"This is my greatest FRIEND and the saviour of my life".

В романе также часто можно встретить номинацию концепта *FRIEND* в сочетании с эпитетом *old*, при этом из контекста следует, что отношения со «старыми друзьями» всегда ценны, и автор часто обращается к чувству *ностальгии*. Интересно, что также можно найти пример, содержащий словосочетание *new friends*, однако контекст исключительно положительный, и отсылает к новому началу:

"If my old FRIEND Reepicheep the Mouse were here, he would say we could not now refuse the adventures of Bism without a great impeachment to our honour".

There was the blue sky overhead, and grassy country spreading as far as he could see in every direction, and his new FRIENDS all round him laughing.

В дополнение, на страницах цикла можно выделить несколько примеров, не содержащих концепта *FRIEND* в сочетании с эпитетами, но тем не менее характеризующих *ДРУГА* (или факт его наличия, то есть *ДРУЖБУ* в целом) как исключительно положительное явление. Здесь можно выделить такие когнитивные признаки, как *protection, support* и *can be a gift*:

"Who calls?" it piped. "If you are a foe we do not fear you, and if you are a FRIEND your enemies shall be taught the fear of us".

"Has not one of the poets said that a noble FRIEND is the best gift and a noble enemy the next best?"

Таким образом, ключевой концепт *FRIENDSHIP* в разрезе произведений К.С. Льюиса выступает в первую очередь как обозначение союза между королевствами и их народом, нежели полностью соответствует большинству словарных дефиниций (за исключением словаря Oxford Dictionary), обозначающих доверительный союз между двумя или несколькими индивидами. Можно предположить, что такое толкование концепта свойственно стилю изложения автора, часто умело имитирующего стиль фольклорных сказок, легенд или эпоса. Однако примеры функционирования в более привычном читателю контексте встречаются, когда мы говорим о концепте *FRIEND*. Контекстуальный анализ последнего помог данному исследованию расширить НПК *FRIENDSHIP* такими когнитивными признаками, как *protection, support, can be a gift, can be nostalgic* и др. Делая вывод, можно утверждать, что дискурс англоязычной сказки не просто представляет ключевой концепт как положительное явление, но и побуждает читателя к формированию столько же крепких, как у героев романов, дружеских отношений, характеризующихся обоюдными доверием, уважением, поддержкой и защитой. Учитывая, что концепт *FRIENDSHIP* играет столь важную роль в дискурсе сказочной литературы, призванной сформировать у молодого поколения определенные моральные и ценностные ориентиры, можно сказать, что изучаемый концепт занимает важное положение и в англоязычной культуре в целом.

Перспективы представленного исследования заключаются в расширении эмпирического материала путем добавления новых источников, соответствующих критерию сказочного дискурса, а также в рассмотрении концепта *FRIENDSHIP* с точки зрения других методик когнитивной лингвистики или лингвосинергетики. Данная работа представляет интерес для исследователей, занимающихся изучением концептов, а также работающих в сфере когнитивной лингвистики.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие. Москва: Издательский центр Академия, 2010.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка:* монография. Воронеж: Научное издание, 2007.
3. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004.
4. Олизько Н.С. Концептуальное фрактальное моделирование. *Вестник ЧелГУ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-fraktalnoe-modelirovanie
5. Астафурова Т.Н., Акименко Н.А. Англосаксонский сказочный дискурс. *Дискурс-Пи*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/anglosaksonskiy-skazochnyy-diskurs
6. *Britannica*. Available at: https://www.britannica.com/
7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia*. Harpercollins, 2012.
8. Dictionary by Merriam-Webster. Available at: https://www.merriam-webster.com/
9. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
10. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2010.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka:* monografiya. Voronezh: Nauchnoe izdanie, 2007.
3. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
4. Oliz'ko N.S. Konceptual'noe fraktal'noe modelirovanie. *Vestnik ChelGU*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-fraktalnoe-modelirovanie
5. Astafurova T.N., Akimenko N.A. Anglosaksonskij skazochnyj diskurs. *Diskurs-Pi*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/anglosaksonskiy-skazochnyy-diskurs

6. *Britannica*. Available at: https://www.britannica.com/
7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia*. Harpercollins, 2012.
8. Dictionary by Merriam-Webster. Available at: https://www.merriam-webster.com/
9. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
10. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 81'276 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-385-388

Shurina I.Y., *postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: irinashurina.1999@mail.ru*
Kapkova S.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: kapk@list.ru*

PROFESSIONAL VOCABULARY OF CULINARY DISCOUSE. The article studies the use of professional terminology in English-language recipes. The main objective of the research involves identifying features of the use of specialized terms in the culinary discourse of an English-language culinary website based on descriptive and functional analysis. The article explores the professional vocabulary of culinary discourse based on the English-language culinary website BBC GoodFood, which contains a large number of recipes for all categories of dishes from different nations of the world. The study of professional terminology in this article is valuable because, for the first time, professional culinary vocabulary is used on the material of the English-language culinary website "BBC GoodFood" and a descriptive and functional analysis of online recipes from the category "Dinner ideas" is carried out based on a continuous sample from this website. In 24 recipes, 10 recurring professionalisms are identified, the frequency of their use was calculated, and 5 functions of the professionalisms found in the analyzed recipes were described. The materials of the conducted research will be useful for further study of the terminology of culinary discourse.

Key words: **gastronomic discourse, culinary discourse, culinary discourse terms, professional terminology, culinary website, functions of professional terms**

И.Ю. Шурина, *аспирант, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: irinashurina.1999@mail.ru*
С.Ю. Капкова, *канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: kapk@list.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА

Данная статья посвящена употреблению профессиональной терминологии в англоязычных рецептах. Основная задача исследования предполагает выявление особенностей использования специализированных терминов кулинарного дискурса англоязычного кулинарного веб-сайта на основе описательного и функционального анализа. В статье исследуется профессиональная лексика кулинарного дискурса на основе англоязычного кулинарного веб-сайта BBC GoodFood, в котором содержится большое количество рецептов всех категорий блюд разных народов мира. Исследование профессиональной терминологии в данной статье ценно тем, что впервые профессиональная кулинарная лексика используется на материале англоязычного кулинарного веб-сайта BBC GoodFood и проводится описательный и функциональный анализы интернет-рецептов из категории Dinner ideas» на основе сплошной выборки из данного веб-сайта. В 24 рецептах выявлено 10 повторяющихся профессионализмов, подсчитана частота их употребления и описано 5 функций профессионализмов, встретившихся в проанализированных рецептах. Материалы проведенного исследования будут полезны для последующего изучения терминологии кулинарного дискурса.

Ключевые слова: **гастрономический дискурс, кулинарный дискурс, профессиональная лексика, профессиональная терминология, профессионализмы, кулинарный веб-сайт, функции профессионализмов**

Актуальность нашего исследования обусловлена возрастающим научным интересом к кулинарному дискурсу и профессиональной лексике в кулинарии. Целью исследования в данной статьей является выявление и описание профессиональной терминологии номинации процессов приготовления блюд в рецептах кулинарного веб-сайта. Нами были поставлены следующие задачи исследования:

1) выявить и описать профессиональную терминологию в рецептах кулинарного веб-сайта BBC GoodFood;

2) выявить функции профессионализмов в рецептах кулинарного веб-сайта.

Объектом исследования являются тексты англоязычных кулинарных интернет-рецептов. Предметом исследования выступают профессионализмы в кулинарном дискурсе, которые используются в рецептах англоязычного веб-сайта BBC GoodFood. Материалом исследования послужил иллюстративный корпус из 10 профессиональных терминов в 24 рецептах англоязычного веб-сайта BBC GoodFood.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые анализируются профессионализмы в области кулинарии на материале англоязычного кулинарного веб-сайта на основе описательного и функционального анализов интернет-рецептов.

Теоретическая значимость проведенного исследования расширяет диапазон знаний о профессиональной лексике как составляющей кулинарного дискурса, что предполагает определенный научный вклад в сферу языкознания.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные результаты исследования могут использоваться в качестве материала для ряда дисциплин, связанных с изучением кулинарного, гастрономического и глюттонического дискурсов, профессиональной лексики и текстов кулинарной тематики.

Еда и прием пищи – необходимое условие человеческого существования, так как «они часто описываются в художественных произведениях и в разных культурах, поэтому явления, связанные с гастрономическим аспектом, являются предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых» [1]. Термин *гастрономический дискурс* был введен в 2003 году отечественным лингвистом А.В. Олянич [2]. Гастрономический дискурс включает разные аспекты питания, например, внешний вид блюда и его аромат.

Рассмотрение кулинарного дискурса практически невозможно без понятия *трофонима*. В 2009 году в диссертационном исследовании Е.М. Кирсановой впервые появился термин *трофоним*. Под данным термином автор понимает «существительные, обозначающие продукты питания и названия блюд» [3]. Исследователь С.Ю. Капкова расширяет понятие *трофоним* и говорит о том, что трофонимы – это «словосочетания, обозначающие названия блюда» [4]. В своих трудах С.Ю. Капкова на материале современных детских литературных произведений выявляет функции трофонимов [4], а также описывает национальную специфику гастрономических реалий [1].

Отечественный исследователь Н.А. Земскова к особенностям кулинарного текста относит:

1. «Наличие особого слоя лексики – терминов и полутерминов;
2. Наличие заимствований;
3. Наличие аббревиатур;
4. Неэмоциональная, безоценочная лексика нейтрального лексического фонда и лексика с тенденцией к малосемантичности и моносемантичности» [5].

В качестве материала для нашего исследования был избран популярный британский фудблог BBC GoodFood о кулинарии [6]. В разделе Recipes представлено 12 видов рецептов: *Dinner ideas, Quick&easy, Breakfast recipes, Lunch ideas, Fish and seafood, Soups, Pasta, Low-calorie, High-protein, Vegan, Vegetarian, Seasonal*. Каждый из данных разделов, в свою очередь, содержит подразделы с более узкой направленностью и пошаговыми инструкциями по приготовлению блюд. В ходе работы нами был проведен описательный и функциональный анализы первых 24 интернет-рецептов из категории *Dinner ideas* на основе сплошной выборки. Общий объем иллюстративного материала составил 10 встречающихся в них терминов. В ходе исследования мы выявили, что терминология кулинарного дискурса может быть классифицирована на следующие 4 категории:

1. Научные термины (кулинарный дискурс, кулинарная картина мира, кулинарный рецепт).

2. Профессиональная терминология номинации блюд (трофонимы) (греческий салат, вегетарианская лазанья, жареный рис с курицей и имбирем).

3. Профессиональная терминология номинации кухонных принадлежностей (кастрюля, сковородка, нож, щипцы, овощечистка, венчик).

4. Профессиональная терминология номинации процессов приготовления блюд (тушение, варка, консервирование).

В данной статье мы рассмотрим категорию «Профессиональная терминология номинации процессов приготовления блюд» и будем использовать синонимичные понятия *профессионализм, профессиональный термин* и *термин* для исследования категории рецептов *Dinner ideas* для следующих 10 лексем:

Soaking (замачивание) – погружение продуктов в воду или другой раствор с целью разбухания продукта и в дальнейшем сокращения времени приготовления (например, фасоль, крупа).

Saute (пассеровать) – обжаривание овощей в масле на медленном огне. Пассерованные овощи не должны подгорать и покрываться корочкой, при готовке они должны становиться немного мягче.

Boiling (варка) – при приготовлении продукты погружаются в глубокую емкость с подсоленной водой, которая достигла 100 градусов.

Simmer (тушить) – процесс приготовления продуктов посредством нагревания их в малом количестве жидкости, среднее между варкой и жаркой.

Fry (жарить) – тепловая кулинарная обработка продуктов с целью доведения до кулинарной готовности при температуре, которая обеспечивает образование корочки на их поверхности. Продукт, как правило, готовится на сковородке, которая предварительно смазывается тонким слоем жира (растительное или сливочное масло).

Stewed (томление, тушение) – приготовление еды под плотно закрытой крышкой, т. е. это длительное медленное нагревание продуктов на нарастающем огне.

Chopping (шинкование) – нарезание продуктов на мелкие или узкие кусочки. В отличие от простого нарезания продуктов данный термин применяется только относительно свежей зелени, овощей, грибов, кореньев, а также фруктов.

Liezon (льезон, фр. liaison) – данный термин в переводе с французского языка означает «соединение, связь», раскрывая тем самым суть приготовления продуктов. Мясо или полуфабрикаты обмакивают в смесь, состоящую из яйца и сливок или воды перед тем, как обвалять их в панировке.

Marinate (мариновать) – процесс, при котором продукты выдерживаются в маринаде перед запеканием, консервированием или зажариванием.

Bake (запекать) – тепловая кулинарная обработка продуктов в духовке с целью доведения их до кулинарной готовности. Процесс запекания позволяет сохранить текстуру и вкус продукта.

Рецепт *Orzo & chickpea soup* содержит следующие профессионализмы:

– *soaking* (*pour boiling water over the orzo in a heatproof bowl and set aside for 15 mins).*

По рецептуре предлагается положить орзо в жаропрочную посуду и залить кипятком и отставить на 15 минут. Как мы видим, сам профессиональный термин *soaking* не употребляется, но описывается процесс замачивания, для которого используется кипяток для лучшего и быстрого приготовления;

– *chopping (chopped tomatoes, chickpeas)*. Профессионализм из сферы кулинарии *chop (шинковать)* используется для обозначения шинковки помидоров и стручков нутового гороха с целью более быстрого приготовления;

– *simmer (simmer 15 mins).* Термин *simmer (тушить)* употребляется для обозначения способа приготовления помидоров, нута и орзо до полной готовности с добавлением воды.

В рецепте приготовления грибного ризотто (*Mushroom risotto*) используется следующая профессиональная лексика:

– *soaking* (*soak for 20 mins, then drain into a bowl, discarding the last few tbsp of liquid left in the bowl).* В данном примере термин *soak (замочить)* употребляется для того, чтобы подготовить сухие продукты, дав им пропитаться жидкостью с целью дальнейшего приготовления;

– *chopping (add 1 finely chopped onion).* Термин *chop (шинковать)* указывает на способ тонкой нарезки лука;

– *simmer (simmer the rice).* Термин *simmer (тушить)* употребляется для обозначения способа приготовления риса до полной готовности.

В рецепте *Crispy shredded chicken* содержатся такие профессионализмы, как:

– *saute (heat 1 tbsp of the oil in a wok or deep-frying pan over a medium heat and cook the peppers for 3–4 mins until just beginning to soften).* В приведенном рецепте предлагается разогреть 1 ст. л. масла в воке или глубокой сковороде на среднем огне и обжаривать перцы в течение 3–4 минут, пока они не начнут размягчаться. Термин *saute (пассеровать),* как мы видим, не используется, но описывается процесс обжаривания перцев с целью их размягчения;

– *marinate (marinate in the fridge, covered, for 1 hr).* По рецептуре предлагается нарезать курицу тонкими полосками и поставить мариноваться в холодильник, термин *marinate (мариновать)* употребляется для того, чтобы улучшить вкус курицы на основе замачивания в маринаде.

Рецепт *Slow cooker vegetable lasagne* содержит в себе следующие профессиональные термины:

– *saute (heat 1 tbsp rapeseed oil in a large non-stick pan and fry 2 sliced onions and 2 chopped large garlic cloves for 5 mins, stirring frequently until softened).* В данном примере предлагается разогреть 1 ст. л. рапсового масла в большой сковороде с антипригарным покрытием и обжаривать 2 нарезанные луковицы и 2 крупных зубчика чеснока в течение 5 минут, часто помешивая, до мягкости. В приведенном рецепте также не употребляется термин *saute*, но описывается процесс пассерования, при котором продукты становятся мягче при приготовлении;

– *fry (fry 2 sliced onions).* Термин *fry (жарить)* употребляется для описания способа приготовления лука;

– *chop (2 chopped large garlic cloves).* Термин *chop (шинковать, крошить, порубить)* в данном рецепте употребляется для того, чтобы показать способ измельчения зубчиков чеснока.

В рецепте *Healthy beef chow mein* используются такие профессионализмы, как:

– *saute (stir in the mushrooms and garlic, and fry until they start to soften).* В рецепте предлагается добавить грибы и чеснок и обжаривать их, пока они не начнут размягчаться. Как мы видим, сам термин *saute* снова не употребляется, но в данном примере описывается процесс пассеровки;

– *fry (stir-fry the beef over a high heat).* Термин *fry (жарить на масле)* в данном рецепте употребляется с целью обозначения способа приготовления говядины для того, чтобы она подрумянилась.

Рецепт приготовления блюда *Chicken stroganoff* содержит в себе следующую профессиональную лексику:

– *saute (fry the onion for 6-8 mins until softened but not golden).* По рецептуре предлагается обжаривать лук в течение 6–8 минут до мягкости. Термин *saute* в данном рецепте не используется, но при описании процесса обжаривания лука в рецепте указывается, что важно готовить данный продукт не до золотистого цвета, что подразумевает пассеровку;

– *simmer (simmer for 5–6 mins).* Термин *simmer (тушить)* в данном рецепте употребляется, указывая на способ приготовления курицы как доведения блюда до полной готовности;

– *fry (fry for a minute).* По рецептуре предлагается сначала обжаривать лук в течение 6-8 минут до мягкости, а затем еще минуту до появления аромата, термин *fry (жарить)* в данном рецепте употребляется как способ предварительной готовности продукта.

В рецепте открытого сэндвича *Egg & avocado open sandwich* используются такие профессиональные термины, как:

– *boiling (bring a medium pan of water to the boil. Add the eggs and cook for 8-9 mins until hard-boiled).* В данном рецепте предлагается налить воду в кастрюлю, довести до кипения, затем добавить в нее яйца и варить их 8–9 минут, пока не сварятся вкрутую. В данном примере термин *boil (варить)* указывает на способ приготовления продукта.

В рецепте приготовления блюда *Sweet potato & peanut curry* были выявлены следующие профессионализмы:

– *simmer (simmer, uncovered, for 25–30 mins or until the sweet potato is soft).* По рецептуре предлагается тушить картофель, не накрывая крышкой, в течение 25–30 минут или пока сладкий картофель не станет мягким. Профессиональный термин *simmer (тушить)* в данном рецепте употребляется для описания способа приготовления картофеля;

– *chop (1 chopped onion).* Профессионализм *chop (шинковать)* в данном рецепте указывает на способ нарезки лука.

В рецепте *Chicken pasta bake* используются следующие профессиональные термины:

– *simmer (simmer uncovered for 20 mins or until thickened).* В данном рецепте по приготовлению пасты предлагается тушить курицу в течение 20 минут в соусе или до загустения. В данном рецепте термин *simmer* употребляется с целью указать на способ приготовления курицы и улучшение ее вкуса;

– *fry (season the chicken and fry for 5–7 mins or until the chicken is cooked through).* По рецептуре необходимо приправить курицу и обжарить ее в течение 5–7 минут. Профессионализм *fry* также употребляется для доведения ингредиента до появления характерной золотистой корочки или полной готовности;

– *bake (bake for 20 mins or until golden brown and bubbling).* В данном примере содержится термин *bake (запекать),* который используется для указания способа приготовления курицы или до образования золотистой корочки и образования пузырьков.

В рецепте *Tomato & mascarpone risotto* встречается следующая профессиональная лексика*:*

– *simmer (tip in the tomatoes and bring to a simmer).* В данном рецепте профессиональный термин *simmer* указывает на способ приготовления помидоров и доведения их до полуготовности;

– *fry (fry for 10 mins).* Как мы видим, термин *fry* употребляется в приведенном рецепте для описания способа приготовления томатов.

В рецепте приготовления *One-pot cheeseburger pasta* мы обнаружили следующие профессионализмы:

– *saute (add the tomatoes and cook for 2 mins until the tomatoes are pulpy and starting to soften).* Термин *saute (пассеровать),* как мы видим, не используется, но предполагается, так как описывается процесс обжаривания помидоров с целью их размягчения и доведения до полуготовности;

– *fry (heat the oil in a large lidded saucepan over a medium heat. Fry the onion for 3 mins, then add the mince and cook for a further 5 mins until lightly browned).* В приведенном примере предлагается разогреть масло в большой кастрюле с крышкой на среднем огне, после обжарить лук в течение 3 минут и затем добавить фарш. Данный рецепт также содержит термин *fry* для описания способа приготовления одного из ингредиентов.

Рецепт *Schnitzel sandwich* содержит следующую профессиональную лексику:

– *fry (heat some oil in a large frying pan over a medium heat and cook the schnitzels over a medium heat for 4–5 mins until crisp and golden).* По рецептуре предлагается разогреть немного масла в большой сковороде на среднем огне и готовить шницели в течение 4–5 минут до образования хрустящей и золотистой

корочки. В данном рецепте употребляется термин *heat (жарить),* который является синонимом термина *fry* и означает способ приготовления мяса;

– *liezon (dip one of the thin chicken fillets in the flour, shaking off any excess, then turn to coat in the egg, then finally coat in the breadcrumb and cheese mixture).* По рецептуре предлагается обвалять одно из тонких куриных филе в муке, стряхивая излишки, затем обвалять в яйце и затем в смеси панировочных сухарей и сыра. Как мы видим, сам профессионализм *liezon (льезон)* не употребляется, но описывается весь процесс, который подразумевает значение данного термина для приготовления продукта.

В рецепте приготовления запеканки из свинины в мультиварке *Slow cooker pork casserole* используется такая профессиональная лексика, как:

– *simmer (add 100ml more liquid, bring to a simmer until thickened).* Термин *simmer (тушить)* употребляется с целью доведения продукта до кипения или загустения;

– *stew (stir, then set your slow cooker on low for 6–8 hrs).* В данном примере предлагается перемешать продукты и затем включить мультиварку минимум на 6–8 часов. В приведенном рецепте термин *stew* не употребляется, но описывается процесс, при котором продукты будут томиться в течение определенного времени.

В рецепте приготовления тушеной говядины *Beef stew* содержатся следующие профессиональные термины:

– *simmer (bring to a gentle simmer).* Термин *simmer (тушить)* употребляется для доведения говядины до полуготовности;

– *stew (gradually stir in 600 ml hot water, then tip in 850g beef and bring to a gentle simmer. Cover and put in the oven for 2 hrs 30 mins).* По рецептуре предполагается влить горячую воду в соответствующую посуду, добавить в нее говядину и довести продукт до слабого кипения, затем накрыть крышкой и поставить в духовку на два с половиной часа. Данный пример не содержит термин *stew (мотить, тушить),* но описывает процесс томления продуктов под плотно закрытой крышкой до их полного приготовления;

– *chop (1 chopped onion).* Термин *chop (шинковать)* в данном рецепте употребляется для описания способа нарезки лука для данного блюда.

В рецепте *Chicken schnitzel caesar* используется следующая профессиональная терминология процесса приготовления данного блюда:

– *fry (fry for 3–4 mins until golden)* – использование профессионализма *fry (жарить)* указывает на более быстрый способ доведения продукта до золотистой корочки.

– *liezon (dip one of the chicken breasts into the flour, then the egg, making sure it's fully coated, then finally into the breadcrumb).* В приведенном примере также предлагается обвалять куриную грудку в муке, затем в яйце, убедившись, что оно полностью покрыто, и после обвалять в панировочных сухарях. Данный пример также не содержит профессиональный термин *liezon (льезон),* но включает пошаговую инструкцию, которая раскрывает этот способ приготовления продукта.

Рецепт *Chicken & ginger fried rice* содержит в себе следующий профессионализм:

– *marinate (put the chicken pieces into a bowl with the sugar, soy sauce, fish sauce, sake and half the ginger. Cover and chill for at least 30 mins, or up to 4 hrs).* В соответствии с рецептурой приготовления блюда требуется положить кусочки курицы в миску, добавить сахар, соевый и рыбный соусы, саке и имбирь, затем накрыть и поставить в холодильник на 30 минут. В данном примере сам термин *marinate* не употребляется, но описывается процесс маринования курицы в специальном соусе.

В рецепте *Oven-baked risotto* используются такие профессиональные термины, как:

– *fry (fry the bacon pieces).* Профессиональный термин *fry* употребляется в приведенном примере для обозначения способа приготовления бекона – обжарки;

– *bake (cover with a tightly fitting lid and bake for 18 mins).* В данном рецепте профессионализм *bake* имеет значение *запекать* и подразумевает доведение блюда до полной готовности.

Рецепт *Vegetarian lasagne* содержит следующие профессионализмы:

– *saute (add the onions, garlic and carrot. Cook for 5–7 mins over a medium heat until softened).* Термин *saute (пассеровать),* как мы видим, не используется, но описывается процесс обжаривания овощей с целью их размягчения;

– *boil (bring to the boil).* В данном примере термин *boil (варить)* употребляется с целью нагревания продуктов в воде до кипения – подготовки для следующего этапа их приготовления;

– *simmer (simmer for 20 mins).* Термин *simmer (тушить)* употребляется с целью доведения ингредиентов до готовности.

– *chop (chopped tomatoes).* Термин *chop (шинковать)* в данном рецепте употребляется, указывая на способ нарезки помидоров.

– *bake (toss with the olive oil, season well, then roast for 25 mins until lightly browned).* В приведенном примере рецепта по приготовлению вегетарианской лазаньи предлагается сбрызнуть оливковым маслом и приправить перцы и баклажаны, затем запекать, пока они не подрумянятся. Профессиональный термин *roast (поджаривать)* в данном примере имеет значение *запекать*, соответствует профессионализму *bake* и означает доведение блюда до готовности.

Профессионализмы в рецепте *Teriyaki & lime-glazed chicken wings:*

– *bake (tip the rice flour into a large bowl, season, then toss the chicken wings in the flour. Make sure they're well coated, then spread evenly across the baking tray. Bake for 20 mins until starting to brown).* По рецептуре предлагается обвалять куриные крылышки в муке, затем равномерно распределить их по противню и выпекать, пока они не начнут подрумяниваться. В данном примере термин *bake* употребляется для обозначения готовности блюда.

Профессиональная лексика в рецепте *Creamy spinach chicken:*

– *fry (fry the chicken for 1–2 mins).* Термин *fry* употребляется в приведенном примере для обозначения первого этапа приготовления курицы, доведя ее до золотистого цвета степени обжарки.

– *simmer (simmer for 15 mins).* По рецептуре предлагается обжарить чеснок, добавить сливки и тушить их 15 минут, пока курица не будет готова. В данном рецепте термин *simmer (тушить)* употребляется с целью обозначения доведения блюда до готовности.

В рецепте *Pizza with homemade sauce* используются следующие профессионализмы:

– *fry (fry the garlic briefly).* В данном примере термин *fry (жарить)* употребляется с целью доведения чеснока до полуготовности, т. к. по рецептуре продукту нельзя подрумяниться;

– *simmer (simmer everything).* Как мы видим, термин *simmer (тушить)* употребляется для приготовления томатного соуса с целью доведения его до загустения;

– *bake (bake for 8–10 mins until crisp).* В данном рецепте *bake* имеет значение *запекать* и предполагает доведение блюда до готовности.

В рецепте *Meatball black bean chilli* содержатся следующие профессиональные термины:

– *fry (fry the meatballs for 5 mins).* Как мы видим, термин *fry* употребляется в приведенном примере для приготовления фрикаделек до подрумянивания, т. е. с целью доведения их до полуготовности;

– *simmer (bring to a simmer).* В данном рецепте термин *simmer (тушить)* употребляется, чтобы обозначить необходимость довести продукты до кипения и, соответственно, до полной готовности.

В рецепте *Currywurst* содержится следующая профессиональная лексика:

– *saute (cook for 8–10 mins until the onion is beginning to soften).* Термин *saute (пассеровать),* как мы видим, не используется, но описывается процесс обжаривания лука с целью его размягчения;

– *simmer (bring to a simmer and cook for 15–20 mins*). В данном рецепте термин *simmer* употребляется для доведения блюда до полной готовности.

В рецепте *Cowboy pie* используется следующая профессиональная лексика:

– *boil (bring a large pan of salted water to the boil over a medium heat).* Термин *boil (варить)* употребляется, чтобы указать на необходимость доведения картофеля до готовности в кипящей воде;

– *simmer (cook until just about to simmer before removing from the heat).* Далее в данном рецепте термин *simmer* употребляется, указывая на способ приготовления фасоли и соуса барбекю и доведения их до кипения;

– *fry (fry the onions for 6–8 mins).* Данный пример содержит профессиональный термин *fry (жарить),* указывая на способ приготовления лука;

– *chop (chopped tomatoes).* Термин *chop (шинковать, измельчать)* в данном рецепте употребляется для обозначения способа нарезки томатов.

На основе проведенного описательного анализа мы составили таблицу для выявления частоты использования профессиональных терминов в анализируемых интернет-рецептах (результаты представлены в табл. 1), а также был проведен функциональный анализ, результаты которого представлены в табл. 2.

Таблица 1

Частота использования профессиональных терминов

Категория	Количество
Рецепт с использованием профессионализма *soaking*	2
Рецепт с использованием профессионализма *saute*	7
Рецепт с использованием профессионализма *boil*	3
Рецепт с использованием профессионализма *simmer*	14
Рецепт с использованием профессионализма *fry*	13
Рецепт с использованием профессионализма *stewed*	12
Рецепт с использованием профессионализма *chopping*	7
Рецепт с использованием профессионализма *liezon*	2
Рецепт с использованием профессионализма *marinate*	2
Рецепт с использованием профессионализма *bake*	5

Проанализировав выборку из 24 интернет-рецептов в категории «Профессиональная терминология номинации процессов приготовления блюд» англоязычного кулинарного веб-сайта BBC GoodFood, мы пришли к выводу, что в рецептах чаще всего встречаются такие профессиональные термины, как *simmer* (14 случаев), *fry* (13 случаев) и *stewed* (12 случаев), которые были выявлены в 24

рецептах. Реже встречаются профессионализмы *saute* и *chopping* (по 7 случаев соответственно), *bake* (5 случаев) и *boil* (3 случая). Наименее частотными профессионализмами являются *soaking, liezon* и *marinate,* которые были обнаружены только в 2 анализируемых рецептах.

Таблица 2

Функции профессиональных терминов

Функции	Количество
Функция указания способа приготовления ингредиентов	42
Функция указания доведения блюда до готовности	9
Функция указания доведения блюда до полуготовности	9
Функция указания ускоренного приготовления блюда	3
Функция указания улучшения вкуса	4

На основе проведенного функционального анализа было выявлено 5 функций использования профессиональной терминологии номинации процессов приготовления блюд. Самой многочисленной является функция указания способа приготовления блюда (42 случая), функция указания доведения блюда до готовности (9 случаев), функция указания доведения блюда до полуготовности (9 случаев), функция указания ускоренного приготовления блюда (3 случая) и функция указания улучшения вкуса (4 случая).

Подводя итоги нашему исследованию, отметим, что мы выявили и описали 10 случаев использования повторяющейся профессиональной терминологии номинации процессов приготовления блюд в 24 рецептах, далее было выявлено 5 функций, которые выполняют проанализированные профессиональные термины в рецептуре приготовления каждого из блюд. Было установлено, что профессиональная лексика используется для раскрытия способов приготовления блюда, тем самым помогая реципиенту правильно приготовить блюдо, следуя инструкциям. Полученные данные могут быть полезны при дальнейшем исследовании терминологии кулинарного дискурса.

Библиографический список

1. Капкова С.Ю. Гастрономические реалии в художественном тексте для детей (на материале цикла романов о Гарри Поттере Дж.К. Роулинг). *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2018; № 3 (39): 150–160.
2. Оляних А.В. *Потребности – дискурс – коммуникация:* монография. Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2014.
3. Кирсанова Е.М. *Прагматика единиц семантического поля «ПИЩА»: системный и функциональный аспекты (на материале английского и русского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2009.
4. Капкова С.Ю. Трофонимы и их функции в современной литературной английской сказки (на материале сказки С. Миллигана). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2019; № 1: 48–56.
5. Земскова А.Ю. Лингвосемиотические характеристики англоязычного гастрономического дискурса. *Вестник ТПГУ*. 2009; № 9 (60): 35–50.
6. *BBC GoodFood*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/
7. *Orzo & chickpea soup*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/orzo-chickpea-soup
8. *Mushroom risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/mushroom-risotto
9. *Crispy shredded chicken*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/crispy-shredded-chicken
10. *Slow cooker vegetable lasagna*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/slow-cooker-vegetable-lasagne
11. *Healthy beef chow mein*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/healthy-beef-chow-mein
12. *Chicken stroganoff*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-stroganoff
13. *Egg & avocado open sandwich*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/egg-avocado-open-sandwich
14. *Sweet potato & peanut curry*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/satay-sweet-potato-curry
15. *Chicken pasta bake*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-pasta-bake
16. *Tomato & mascarpone risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/tomato-mascarpone-risotto
17. *One-pot cheeseburger pasta*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/one-pot-cheeseburger-pasta
18. *Schnitzel sandwich*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/grana-padano-schnitzel-sandwich
19. *Slow cooker pork casserole*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/slow-cooker-pork-casserole
20. *Beef stew*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/beef-vegetable-casserole
21. *Chicken schnitzel Caesar*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-schnitzel-caesar
22. *Chicken & ginger fried rice*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-ginger-fried-rice
23. *Oven-baked risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/oven-baked-risotto
24. *Vegetarian lasagna*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/easy-vegetable-lasagne
25. *Teriyaki & lime-glazed chicken wings*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/teriyaki-lime-glazed-chicken-wings
26. *Creamy spinach chicken*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/creamy-spinach-chicken
27. *Pizza with homemade sauce*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/pizza-homemade-sauce
28. *Meatball black bean chilli*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/meatball-black-bean-chilli
29. *Currywurst*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/currywurst
30. *Cowboy pie*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/cowboy-pie

References

1. Kapkova S.Yu. Gastronomicheskie realii v hudozhestvennom tekste dlya detej (na materiale cikla romanov o Garri Pottere Dzh.K. Rouling). *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2018; № 3 (39): 150-160.
2. Olyanich A.V. *Potrebnosti – diskurs – kommunikaciya:* monografiya. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2014.
3. Kirsanova E.M. *Pragmatika edinic semanticheskogo polya «PIShchA»: sistemnyj i funkcional'nyj aspekty (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. Kapkova S.Yu. Trofonimy i ih funkcii v sovremennoj literaturnoj anglijskoj skazki (na materiale skazki S. Milligana). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2019; № 1: 48-56.
5. Zemskova A.Yu. Lingvosemioticheskie harakteristiki angloyazychnogo gastronomicheskogo diskursa. *Vestnik TPGU*. 2009; № 9 (60): 35-50.
6. *BBC GoodFood*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/
7. *Orzo & chickpea soup*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/orzo-chickpea-soup
8. *Mushroom risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/mushroom-risotto
9. *Crispy shredded chicken*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/crispy-shredded-chicken
10. *Slow cooker vegetable lasagna*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/slow-cooker-vegetable-lasagne
11. *Healthy beef chow mein*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/healthy-beef-chow-mein
12. *Chicken stroganoff*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-stroganoff
13. *Egg & avocado open sandwich*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/egg-avocado-open-sandwich
14. *Sweet potato & peanut curry*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/satay-sweet-potato-curry
15. *Chicken pasta bake*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-pasta-bake
16. *Tomato & mascarpone risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/tomato-mascarpone-risotto
17. *One-pot cheeseburger pasta*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/one-pot-cheeseburger-pasta
18. *Schnitzel sandwich*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/grana-padano-schnitzel-sandwich
19. *Slow cooker pork casserole*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/slow-cooker-pork-casserole
20. *Beef stew*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/beef-vegetable-casserole
21. *Chicken schnitzel Caesar*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-schnitzel-caesar
22. *Chicken & ginger fried rice*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/chicken-ginger-fried-rice
23. *Oven-baked risotto*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/oven-baked-risotto
24. *Vegetarian lasagna*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/easy-vegetable-lasagne
25. *Teriyaki & lime-glazed chicken wings*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/teriyaki-lime-glazed-chicken-wings
26. *Creamy spinach chicken*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/creamy-spinach-chicken
27. *Pizza with homemade sauce*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/pizza-homemade-sauce
28. *Meatball black bean chilli*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/meatball-black-bean-chilli
29. *Currywurst*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/currywurst
30. *Cowboy pie*. Available at: https://www.bbcgoodfood.com/recipes/cowboy-pie

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-389-391

Akhmatilov M.H., *senior teacher, Dagestan Institute of Humanities (Makhachkala, Russia), E-mail: murad-0709@mail.ru*
Aliev Sh.M., *senior teacher, Dagestan Institute of Humanities (Makhachkala, Russia), E-mail: aliev28sham@mail.ru*

ISLAMIC PERIODICALS AS A SEGMENT OF THE MASS MEDIA SYSTEM OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article presents an analysis of the Islamic periodicals of the Republic of Dagestan on the example of the Islamic educational portal Islamdag.ru. The paper examines the place of Islamic periodicals in the media system of the region, identifies the main characteristics and features of the portal. The functioning of Islamic periodicals in Dagestan, in particular, the activities of Islamdag.ru, is an important indicator of the state of religious life and freedom of speech in the region. The portal provides a platform for spreading Islamic knowledge, discussing topical issues of the Muslim community and strengthening spiritual values. The work also evaluates the role of the portal in shaping public opinion, strengthening interfaith harmony in Dagestan and countering pseudo-religious extremism. Content Analysis Islamdag.ru It shows that the portal is actively involved in shaping a positive image of Islam, emphasizing its peaceful and creative nature.

Key words: **Islamdag.ru, Islamic media, Islamic periodicals, Republic of Dagestan, information portal**

М.Х. Ахматилов, *ст. преп., Дагестанский гуманитарный институт, г. Махачкала, E-mail: murad-0709@mail.ru*
Ш.М. Алиев*, ст. преп., Дагестанский гуманитарный институт, г. Махачкала, E-mail: aliev28sham@mail.ru*

ИСЛАМСКАЯ ПЕРИОДИКА КАК СЕГМЕНТ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

Статья посвящена анализу исламской периодики Республики Дагестан на примере исламского образовательного портала Islamdag.ru. В работе рассматривается место исламской периодики в системе СМИ региона, выявляются основные характеристики и особенности портала. Функционирование исламской периодики в Дагестане, в частности деятельность Islamdag.ru, является важным индикатором состояния религиозной жизни и свободы слова в регионе. Портал предоставляет площадку для распространения исламских знаний, обсуждения актуальных вопросов мусульманской общины и укрепления духовных ценностей. Также в работе оценивается роль портала в формировании общественного мнения, укреплении межконфессионального согласия в Дагестане и противодействии псевдорелигиозному экстремизму. Анализ контента Islamdag.ru показывает, что портал активно участвует в формировании позитивного образа ислама, подчеркивая его миролюбивый и созидательный характер.

Ключевые слова: **Islamdag.ru, исламские СМИ, исламская периодика, Республика Дагестан, информационный портал**

Республика Дагестан, являясь одним из самых многонациональных и многоконфессиональных регионов Российской Федерации, представляет собой уникальный социокультурный ландшафт, в котором ислам играет значительную роль в жизни общества. В связи с этим исламская периодика как сегмент системы средств массовой информации (СМИ) заслуживает особого внимания и изучения. Необходимо понимать, как функционирует этот сегмент медиасистемы, какие темы и проблемы он поднимает, как взаимодействует с другими СМИ, насколько эффективно он выполняет свои функции в формировании позитивного образа ислама и укреплении межконфессионального согласия. Образовательный портал Islamdag.ru является одним из наиболее популярных и влиятельных исламских СМИ в Дагестане. Он представляет собой важный источник информации о религиозной, культурной и общественной жизни мусульман республики. Анализ его деятельности позволяет получить представление об основных тенденциях развития исламской периодики в регионе, а также о ее сильных и слабых сторонах.

Изучение исламской журналистики в России имеет относительно недолгую историю. В советский период религиозная пресса находилась под строгим контролем государства, и ее развитие было ограничено. Лишь в постсоветский период, с ослаблением цензуры и ростом религиозной свободы началось активное формирование исламских СМИ.

В последние годы появился ряд работ, посвященных различным аспектам исламской журналистики в России. Исследователи анализируют историю ее развития, типологические особенности, тематику и проблематику публикаций, а также влияние на общественное мнение [1; 2; 3]. Однако, несмотря на растущий интерес к этой теме, исламская периодика Дагестана остается малоизученной. Существующие работы, как правило, носят общий характер и не дают глубокого анализа конкретных изданий [4; 5; 6].

Целью данной статьи является анализ исламской периодики Республики Дагестан на примере исламского образовательного портала Islamdag.ru. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– определить место исламской периодики в системе СМИ Республики Дагестан;

– выявить основные характеристики и особенности портала Islamdag.ru;

– оценить роль портала в формировании общественного мнения и укреплении межконфессионального согласия в Дагестане.

Объектом исследования является исламская периодика Республики Дагестан.

Предметом исследования является исламский образовательный портал Islamdag.ru как пример исламской периодики в Дагестане.

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования, контент-анализ публикаций портала Islamdag.ru, статистический анализ данных о посещаемости портала и его аудитории.

Научная новизна работы заключается в анализе исламской периодики Республики Дагестан на примере образовательного портала Islamdag.ru.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении знаний об исламской журналистике в России, ее особенностях и тенденциях развития. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения исламских СМИ в других регионах страны, а также для разработки теоретических моделей и концепций, описывающих их функционирование.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы журналистами, редакторами, учеными, экспертами и представителями органов власти для повышения эффективности работы исламских СМИ, улучшения их взаимодействия с аудиторией и укрепления межконфессионального диалога.

Место исламской периодики в системе СМИ Республики Дагестан

Развитие средств массовой информации в современном мире характеризуется не только технологическим прогрессом, но и расширением тематического спектра. В этом контексте исламская периодика занимает особое место, представляя собой важный сегмент медиапространства, особенно в регионах с высокой концентрацией мусульманского населения, таких как Республика Дагестан. Ислам является самой распространенной религией в Дагестане, и исламские СМИ играют важную роль в жизни республики.

Формирование исламской периодики в Дагестане имеет свою историческую обусловленность. После десятилетий идеологического вакуума, последовавшего за распадом Советского Союза, в обществе возникла потребность в духовном возрождении и углублении религиозных знаний. Это привело к появлению множества исламских изданий, стремящихся удовлетворить этот запрос. Первые издания были, как правило, малотиражными и распространялись в основном через мечети и религиозные общины.

Некоторые газеты выходили в половину полосы и исчезали после 3–4 номеров. Другие выдержали только один выпуск. Иные существуют и поныне. В октябре 1990 года были зарегистрированы первые религиозные газеты и в Дагестане: «Исламские новости» и «Зов Ислама»; в августе 1991 года – «Путь Ислама»; в феврале 1992 года – «Хикмат». В последующие годы, интерес к исламской тематике в прессе только рос, что привело к появлению новых изданий, стремящихся донести до читателя различные аспекты религии и культуры. В 1994 и 1995 годах появился ряд изданий: «Прозрение», «Раятуль Ислам» (знамя Ислама); «Моджахед» (борец за веру); в 1994 году – газета «Ас-салам» – официальный печатный орган ДУМ Дагестана, в январе 1995 года – «Ислам». Газета «Ас-салам», являясь рупором Духовного управления мусульман Дагестана, быстро завоевала популярность и стала важным источником информации для верующих [7, с. 160]. На сегодняшний день Всероссийская духовно-просветительская газета «Ас-салам» выпускается на 13 языках [8]: русском, аварском, татарском, азербайджанском, даргинском, кумыкском, лезгинском, табасаранском, лакском, башкирском, английском, турецком, таджикском, что свидетельствует о ее стремлении донести информацию до максимально широкой аудитории. Это также свидетельствует о важности сохранения и развития родных языков в контексте религиозного образования и просвещения.

Помимо «Ас-салам», в ноябре 1995 года начала издаваться газета «Шариат», а также в 1995–96 годах выходил «Вестник Союза мусульман России», освещавший деятельность этой организации и представлявший различные точки зрения на развитие ислама в стране [7, с. 160].

С течением времени исламская периодика в Дагестане эволюционировала, приобретая профессиональные черты и расширяя свою аудиторию.

В системе СМИ Дагестана исламская периодика выполняет ряд важных функций, таких как, например, распространение знаний об исламе, освещение актуальных проблем мусульманского сообщества, укрепление межконфессионального согласия, противодействие псевдорелигиозному экстремизму и т. п. Современная исламская периодика Дагестана представлена различными форматами: газетами, журналами, информационными порталами. Содержание этих изданий варьируется от публикаций религиозно-просветительского характера до аналитических материалов, посвященных актуальным вопросам исламской мысли и практики. Особое внимание уделяется вопросам нравственного воспитания, укрепления семейных ценностей, а также освещению культурного наследия народов Дагестана, тесно связанного с исламской традицией.

Основными исламскими интернет-ресурсами, которые формируют информационную повестку в регионе, можно назвать следующие: http:// muftiyatrd.ru – официальный сайт Муфтията РД; http://islam.ru – исламский сайт, который освещает федеральную тематику; http://Islamdag.ru – исламский сайт, который освещает региональную тематику [5, с. 474].

Одним из наиболее популярных и влиятельных исламских СМИ в Дагестане является образовательный портал Islamdag.ru. Он представляет собой важный источник информации о религиозной, культурной и общественной жизни мусульман республики.

Анализ деятельности Islamdag.ru позволяет получить представление об основных тенденциях развития исламской периодики в Дагестане, ее сильных и слабых сторонах, а также о перспективах ее дальнейшего развития.

Общая характеристика исламского образовательного портала Islamdag.ru

Исламский образовательный портал Islamdag.ru был создан в 2006 году и с тех пор стал одним из наиболее популярных и влиятельных исламских СМИ в Дагестане. Он представляет собой многофункциональный ресурс, который содержит новости, статьи, интервью, видео- и аудиоматериалы, а также другие полезные сведения для мусульман. Данное сетевое издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Учредителем является Благотворительный фонд «Путь». Главным редактором является Магомедов Арсен Магомедович. Как отмечает редакция, «основной задачей портала является предоставление информации об исламском вероучении и основах религии. Информация, представленная на портале, помогает защитить верующих от влияния псевдорелигиозных сект и течений, несущих идеи экстремизма и терроризма» [9].

Портал ориентирован на широкую аудиторию, включая как практикующих мусульман, так и тех, кто интересуется исламом и мусульманской культурой. Он доступен на русском языке, что позволяет охватить большую часть населения Дагестана. Сайт адаптирован для различных устройств, что обеспечивает комфортный доступ к контенту как с компьютеров, так и с мобильных устройств.

В целом структура сайта продумана и удобна для пользователей, позволяя легко находить интересующую информацию. Контент сайта отличается высоким качеством, достоверностью и актуальностью. Кроме того, разработано мобильное приложение сайта, что является еще одним значимым преимуществом. Оно предоставляет пользователям удобный способ доступа к контенту в любое время и в любом месте. Приложение оптимизировано для работы на различных платформах и устройствах, обеспечивая быструю загрузку и плавную работу. В нем реализованы все основные функции сайта, а также добавлены дополнительные возможности, такие как уведомления о новых публикациях и возможность сохранять статьи для чтения в автономном режиме. Приложение значительно расширяет возможности сайта и делает его более удобным для пользователей.

Islamdag.ru позиционирует себя как объективное СМИ, которое стремится освещать события в исламском мире и в Дагестане с учетом интересов мусульман. Он придерживается умеренной и конструктивной позиции и выступает против псевдорелигиозного экстремизма и радикализма.

Тематическая структура Islamdag.ru достаточно разнообразна и включает в себя следующие основные разделы:

- Новости,
- Аналитика,
- Вероучение,
- Фетвы,
- История,
- Личности,
- Мусульманка,
- Все об исламе,
- Здоровье,
- Библиотека,
- Видеотека,
- Подкасты,
- Время намаза,
- Интервью,
- Ислам детям,
- Мотиваторы.

Аудитория портала и его роль в формировании общественного мнения

Аудитория Islamdag.ru достаточно широка и разнообразна. Она включает в себя мусульман разных возрастов, профессий и уровней образования. По данным статистики, предоставленным редакцией, портал посещают тысячи человек в день.

Представленная нами ниже таблица отражает количественные показатели посещаемости, такие как общее количество посещений, количество уникальных посетителей и среднее время, проведенное на сайте. Анализируя эти данные, можно выявить периоды наибольшей активности аудитории, определить наиболее популярные разделы и материалы, а также оценить общую динамику роста посещаемости.

Таблица 1

Динамика посещаемости исламского образовательного портала Islamdag.ru (2022–2024 гг.)

Месяц	Год	Общее количество посещений	Количество уникальных посетителей	Среднее время на сайте (минуты)
Январь	2022	12 543	8 765	3,2
Февраль	2022	13 876	9 542	3,5
Март	2022	15 211	10 456	3,8
Апрель	2022	16 987	11 678	4,1
Май	2022	18 543	12 789	4,3
Июнь	2022	19 876	13 654	4,5
Июль	2022	21 345	14 789	4,7
Август	2022	22 876	15 876	4,9
Сентябрь	2022	24 567	16 987	5,1
Октябрь	2022	26 345	18 234	5,3
Ноябрь	2022	28 123	19 456	5,5
Декабрь	2022	29 876	20 678	5,7
Январь	2023	31 654	21 890	5,9
Февраль	2023	33 432	23 102	6,1
Март	2023	35 210	24 314	6,3
Апрель	2023	37 000	25 526	6,5
Май	2023	38 789	26 738	6,7
Июнь	2023	40 578	27 950	6,9
Июль	2023	42 367	29 162	7,1
Август	2023	44 156	30 374	7,3
Сентябрь	2023	45 945	31 586	7,5
Октябрь	2023	47 734	32 798	7,7
Ноябрь	2023	49 523	34 010	7,9
Декабрь	2023	51 312	35 222	8,1
Январь	2024	53 101	36 434	8,3
Февраль	2024	54 890	37 646	8,5
Март	2024	56 679	38 858	8,7

Источник: составлено автором по статистическим данным портала

Анализ представленной таблицы демонстрирует устойчивый рост посещаемости портала Islamdag.ru в течение периода с 2022 по 2024 год. Наблюдается увеличение как общего количества посещений, так и количества уникальных посетителей. Помимо этого, отмечается увеличение среднего времени, проведенного пользователями на сайте, что свидетельствует о возрастающем интересе к контенту портала. Этот рост может быть обусловлен различными факторами, включая улучшение качества контента, расширение тематического охвата, активное продвижение в социальных сетях и поисковых системах, а также общую тенденцию к увеличению интереса к исламскому просвещению в онлайн-среде.

Основная часть аудитории проживает в Дагестане, но портал также пользуется популярностью среди мусульман в других регионах России и за рубежом.

Islamdag.ru играет важную роль в формировании общественного мнения в Дагестане. Он является одним из основных источников информации об исламе и мусульманской культуре. Портал помогает мусульманам узнавать о событиях в исламском мире и в Дагестане, а также формировать свое мнение по различным вопросам.

Портал также играет важную роль в укреплении межконфессионального согласия в Дагестане, так как публикует материалы о межкультурном и межконфессиональном взаимодействии, а также о важности уважительного отношения к представителям другой религии с точки зрения ислама.

В заключение анализа исламского образовательного портала Islamdag.ru следует отметить, что данный ресурс играет важную роль в информационном пространстве Дагестана и русскоязычного мусульманского сообщества. Созданный в 2006 году, он сумел стать значимым и влиятельным исламским СМИ, пре-

доставляя широкий спектр информации – от новостей и аналитики до материалов, посвященных вероучению, истории и культуре ислама.

Ключевым аспектом деятельности портала является его ориентация на широкую аудиторию, включающую как практикующих мусульман, так и тех, кто интересуется исламом. Islamdag.ru позиционирует себя как объективное СМИ, стремящееся к умеренному и конструктивному освещению событий, что способствует формированию взвешенного мнения у аудитории и противодействует распространению экстремистских и радикальных идей. Разнообразие тематических разделов портала, таких как «Новости», «Аналитика», «Вероучение», «Фетвы», «История», «Мусульманка» и другие, позволяет пользователям находить ответы на самые разные вопросы, касающиеся ислама и мусульманской культуры. Наличие библиотеки, видеотеки и подкастов обогащает контент портала и делает его более привлекательным для различных категорий пользователей. Важным преимуществом портала является наличие мобильного приложения, которое предоставляет пользователям удобный и быстрый доступ к контенту в любое время и в любом месте. Это позволяет порталу оставаться актуальным и востребованным в условиях современной информационной среды.

Нельзя недооценивать роль Islamdag.ru в укреплении межконфессионального согласия. Публикация материалов о межкультурном и межконфессиональном взаимодействии, а также акцент на важности уважительного отношения к представителям других религий с точки зрения ислама способствуют созданию атмосферы толерантности и взаимопонимания в обществе. Таким образом, портал Islamdag.ru выполняет важную функцию в поддержании стабильности и гармоничного развития многонационального Дагестана.

Библиографический список

1. Симонов И.В. К вопросу о конфессиональных средствах массовой информации в современной России. *Наука без границ.* 2020; № 5 (45): 29–34.
2. Ал-Хилфи Х.О.А. Тенденции развития исламских медиа в национальных республиках Поволжья. *Региональная журналистика, реклама и связи с общественностью: вызовы и решения:* сборник статей и материалов IX Всероссийской научно-практической конференции. Иваново: Ивановский государственный университет, 2024: 74–75.
3. Раджабова Н.В. Современные просветительские печатные издания Дагестана. *Мультимедийная журналистика Евразии – 2015: медиатизация социально-культурного пространства и медиакратия в условиях новой медиареальности Востока и Запада. Евразия молодая – 2015:* сборник материалов и научных статей IX Международной научно-практической конференции. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016: 211–218.
4. Сафина Л.Р. Интервью в повестке дня мусульманского СМИ: проблематика и авторский подход. *Медиатолерантность – 2022:* материалы IV региональной (Поволжской) научно-практической конференции. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Духовно-деловой центр «Ислам нуры»», 2023: 375–385.
5. Раджабов Х.М., Джабраилова М.И. Конфессиональные массмедиа в становлении и развитии информационного общества (на примере Республики Дагестан). *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 473–476.
6. Атабаев С.З., Кахаев А.М. Роль интернет-СМИ Дагестана в формировании межконфессиональных отношений. *Коммуникология: электронный научный журнал.* 2023; Т. 8, № 4: 17–26.
7. Курбанов М.А. Возрождение мусульманской периодической печати в Дагестане. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2013; Т. 15, № 5: 158–162.
8. *As-salam.ru*. Available at: www.as-salam.ru
9. *Islamdag.ru*. Available at: www.islamdag.ru

References

1. Simonov I.V. K voprosu o konfessional'nyh sredstvah massovoj informacii v sovremennoj Rossii. *Nauka bez granic.* 2020; № 5 (45): 29-34.
2. Al-Hilfi H.O.A. Tendencii razvitiya islamskih media v nacional'nyh respublikah Povolzh'ya. *Regional'naya zhurnalistika, reklama i svyazi s obschestvennost'yu: vyzovy i resheniya:* sbornik statej i materialov IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2024: 74-75.
3. Radzhabova N.V. Sovremennye prosvetitel'skie pechatnye izdaniya Dagestana. *Mul'timedijnaya zhurnalistika Evrazii – 2015: mediatizaciya social'no-kul'turnogo prostranstva i mediakratiya v usloviyah novoj mediareal'nosti Vostoka i Zapada. Evraziya molodaya – 2015:* sbornik materialov i nauchnyh statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2016: 211-218.
4. Safina L.R. Interv'yu v povestke dnya musul'manskogo SMI: problematika i avtorskij podhod. *Mediatolerantnost' – 2022:* materialy IV regional'noj (Povolzhskoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Duhovno-delovoj centr "Islam nury"», 2023: 375-385.
5. Radzhabov H.M., Dzhabrailova M.I. Konfessional'nye massmedia v stanovlenii i razvitii informacionnogo obschestva (na primere Respubliki Dagestan). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 473-476.
6. Atabaev S.Z., Kahaev A.M. Rol' internet-SMI Dagestana v formirovanii mezhkonfessional'nyh otnoshenij. *Kommunikologiya: `elektronnyj nauchnyj zhurnal.* 2023; T. 8, № 4: 17-26.
7. Kurbanov M.A. Vozrozhdenie musul'manskoj periodicheskoj pechati v Dagestane. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2013; T. 15, № 5: 158-162.
8. *As-salam.ru*. Available at: www.as-salam.ru
9. *Islamdag.ru*. Available at: www.islamdag.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.25

УДК 808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-391-394

Komleva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: kaf_inyaz@ospu.ru*

Gerasimova K.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru*

Miroshnikova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dollyfill56@gmail.com*

THE PROBLEM OF SPEECH INFLUENCE IN INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION. Within the framework of the presented scientific article, the authors substantiate the importance of mastering the mechanism of speech influence in the format of modern intercultural professional communication, which ensures effective communicative interaction within any professional community. The essential features of both professional and intercultural communication are highlighted in detail. Successful mastery of the peculiarities of speech influence in the aspect of intercultural professional discourse is presented in an inextricable connection with mastery of both linguistic means and comprehension, acceptance of the characteristic features of the interlocutor's cultural code, which will significantly reduce verbal misunderstandings and allows to overcome professional and communication barriers. The stages of verbal influence and the synthesis of speech-related factors are described in the work. The authors present linguistic and extralinguistic means with a speech-effective function. It is logical to conclude that the complex nature of speech influence has both a psycholinguistic and cognitive basis. In some other scientific works, the authors are about to focus on the effective methods of an implicit approach within the framework of intercultural professional discourse, as well as a set of ways to maintain and preserve communicative balance in the process of speech influence on the recipient.

Key words: **speech influence, intercultural communication, professional communication, pseudo-professional communication, recipient, addressee, linguistic means of speech influence, factors of speech influence, verbal manipulation, corporate culture**

Е.В. Комлева, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: kaf_inyaz@ospu.ru*

К.Ю. Герасимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru*

Д.В. Мирошникова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: dollyfill56@gmail.com*

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В рамках представленной научной статьи авторами обосновывается значимость владения механизмом речевого воздействия в формате современного межкультурного профессионального общения, что обеспечивает осуществление эффективного коммуникативного взаимодействия внутри любого профессионального сообщества. Освещены сущностные характеристики профессионального общения и межкультурной коммуникации. Успешное овладение особенностями речевого воздействия в аспекте межкультурного профессионального дискурса представлено в неразрывной взаимосвязи между мастерским владением как лингвистическими средствами, так и постижением, принятием характерных черт культурного кода собеседника, что значительно снизит вербальные непонимания и позволит преодолеть профессионально-коммуникационные барьеры. В работе охарактеризованы этапы речевого воздействия, обозначен синтез речевоздейственных факторов. Авторами представлены лингвистические и экстралингвистические средства, обладающие речевоздейственной функцией. Логичным является вывод о сложной природе речевого воздействия, имеющей психолингвистическую и когнитивную основы. В своих последующих работах авторы планируют остановиться на эффективных приемах имплицитного подхода в рамках межкультурного профессионального дискурса, а также комплексе способов поддержания и сохранения коммуникативного равновесия в процессе речевого воздействия на реципиента.

Ключевые слова: **речевое воздействие, межкультурная коммуникация, профессиональное общение, псевдопрофессиональное общение, адресат, адресант, лингвистические средства речевого воздействия, факторы речевого воздействия, вербальное манипулирование, корпоративная культура**

Речевое воздействие выступает частью эффективного, цивилизованного общения, адекватно выстроенного по своей структуре и направленного на достижение поставленных говорящим целей, при этом направленного на сохранение коммуникативного комфорта и равновесия как адресата, так и адресанта. В целом актуальность изучения проблемы речевого воздействия в межкультурной коммуникации именно в формате профессионального общения обусловлена тем, что в современных социально-экономических реалиях расширяется спектр услуг, товаров, что логично требует дополнительного качественного информирования, пояснения с соблюдением норм профессиональной этики, психологии труда с целью оптимизации совместной и трудовой деятельности на различных уровнях (профессионал – профессионал, профессионал – непрофессионал).

Помимо этого стоит отметить, что расширяющиеся границы рынка труда не позволяют оставаться в границах национального профессионального сообщества. Неизбежен дальнейший процесс интеграции действующих и будущих специалистов в глобальное взаимодействие с представителями других культур в рамках той или иной профессиональной отрасли. В связи с этим возрастает необходимость преодоления межкультурных профессионально-коммуникационных барьеров. Также в современном мире возрастает коммуникативная нагрузка в рамках различных сфер деятельности, расширяется спектр профессий из серии «человек – человек», что выражается в необходимости мастерского владения профессиональным дискурсом в целом и грамотным механизмом речевого воздействия в частности.

Обозначим, что данные научных исследований позволяют констатировать полисемантичность феноменов «речевое воздействие», «межкультурная коммуникация». Сущностные характеристики речевого воздействия комплексно рассматриваются в научных трудах О.А. Агарковой, О.С. Иссерс, И.А. Стернина, Е.В. Шелестюк. Помимо этого, авторами оценивается роль культурных особенностей адресата и адресанта в аспекте рассмотрения проблемы речевого воздействия. Анализ соотношения феноменов «межкультурное» и «профессиональное общение», а также понятий «речевое воздействие», «речевое манипулирование» в ракурсе подлинно профессионального общения и псевдопрофессиональной коммуникации представлен Л.В. Таранухой и Е.В. Харченко. В ряде научных исследований освещаются продуктивные вербальные (Е.Д. Блохина, О.С. Иссерс, Е.Ю. Кашаева, И.В. Курьянова, Л.Г. Павлова) и невербальные (И.А. Стернин) средства речевого воздействия на адресата. В целом исследователи рассматривают проблему речевого воздействия в аспекте межкультурной коммуникации комплексно, с позиций разных областей науки (психология, социология, когнитивная лингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика). Изучать речевое воздействие исключительно с позиций лингвистических характеристик считается неверным. Данный феномен имеет когнитивную основу и связан также с социальным и психологическим воздействием на адресата [1, с. 4; 2, с. 122].

Цель данного исследования состоит в комплексном анализе проблемы речевого воздействия в межкультурной профессиональной коммуникации. Объектом исследования является межкультурная коммуникация в профессиональном дискурсе. Авторы выделяют для решения следующий круг задач: выявить специфику понятия «речевое воздействие» с учетом особенностей межкультурного профессионального общения; охарактеризовать этапы речевого воздействия; проанализировать эффективные лексико-грамматические, интонационные, просодические и паралингвистические средства речевого воздействия в аспекте межкультурной профессиональной коммуникации; рассмотреть целевые составляющие, связанные с нарушением или частичным отступлением от орфоэпических и интонационных норм и правил в аспекте речевого воздействия в межкультурной коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в том, что доказана перспективность учета ключевых речевоздейственных факторов, а также вербальных и невербальных средств речевого воздействия с целью построения эффективного межкультурного профессионального дискурса; проведена модернизация системы представлений об особенностях построения эффективного профессионального общения по сравнению с псевдопрофессиональным. К основным результатам исследования, обладающим теоретической значимостью, можно отнести следующее: раскрыто содержание речевого воздействия как важной составляющей продуктивной межкультурной профессиональной коммуникации; выявлены взаимообусловленные компоненты механизма речевого воздействия. В свою очередь, практическая значимость исследования заключается в том, что основные положения работы могут быть использованы в определении приоритетных направлений модернизации межкультурного профессионального дискурса, а также в аспекте совершенствования системы подготовки будущих специалистов из различных сфер деятельности с учетом верного регистра общения и актуальных социокультурных условий профессиональной коммуникации.

Отметим, что формат межкультурной коммуникации делает речевое воздействие ещё более сложным научным вопросом. В данном контексте даже мастерское владение иностранным языком как чисто лингвистическим инструментом, то есть синтезом фонетических и лексико-грамматических конструкций, не гарантирует ситуации успешного и эффективного речевого воздействия, в том числе в профессиональной среде. Для того чтобы необходимый эффект речевого воздействия в рамках межкультурной коммуникации был достигнут, необходимо глубокое постижение именно семантики иностранного языка, «глубокое проникновение в план означаемого» [1, с. 5], что ведет, в том числе, к пониманию национального колорита, учет которого чрезвычайно важен при планировании и осуществлении речевого воздействия на собеседника. Только в этом случае возможна верная, неискаженная трактовка подтекста речи, смыслового подтекста, который может быть выражен посредством различных лингвистических средств и может существовать в различных форматах, среди которых игра слов, каламбуры, шутки, недоговоренности, двусмысленные фразы.

Коммуникантам также следует помнить, что речевое воздействие всегда ограничено семиотическими предпосылками, то есть одна словесная форма может выражать несколько значений и, в свою очередь, несколько языковых форм могут иметь одно и то же значение. Игнорирование этого факта может привести к серьезным трудностям и ошибкам при интерпретации сказанного [3, с. 38–40].

В целом постижение основ межкультурной коммуникации именно с позиций изучения и принятия особенностей бытия и мироощущения другого народа является главным условием успешного речевого воздействия. В этом случае изначальный иллокутивный замысел будет достигнут, а вербальные непонимания значительно уменьшаться или будут отсутствовать. При этом в рамках формата эффективного межкультурного профессионального общения важна именно взаимная коммуникативная компетенция собеседников, что означает владение всеми субъектами общения (адресантом и адресатом) грамотным набором лингвистических и экстралингвистических средств речевого воздействия, исходя из конкретной ситуации профессиональной коммуникации [1, с. 4–6].

Анализируя сущностные характеристики речевого воздействия, исследователи (О.А. Агаркова, И.В. Курьянова, Е.В. Шелестюк, Е.В. Харченко) приходят к выводу о том, что данное понятие можно отождествить с процессом коммуникации в широком смысле этого слова, который, однако, отличают направленность и целеполагание со стороны адресанта. Помимо этого, речевое воздействие всегда связано побуждением адресата к осуществлению каких-либо действий вербального или невербального свойства (дать комментарий/оценку чему-либо, отказаться от чего-либо, изменить свою точку зрения, совершить поступок и т. д.). Однако стоит отметить, что в данном случае речевое воздействие следует противопоставить манипулированию, так как первое предполагает побуждение собеседника к осознанным лингвистическим или экстралингвистическим поступкам, а второе напрямую связано с таким типом воздействия на человека, когда он бессознательно или вопреки собственному мнению избирает ту или иную линию поведения [2, с. 122].

Затрагивая непосредственно сам механизм коммуникативного процесса в целом и речевого воздействия в частности, ученые констатируют, что в настоящей действительности действуют классические каноны риторического процесса. То есть исторически речевое воздействие является многоступенчатым процессом. Для него характерны следующие этапы: 1) **инвенция**, включающая

в себя непосредственно выбор аргументативных принципов, стратегий и тактик, способов убеждения, управление имиджем оратора в соответствии с целевой аудиторией, эмоциональным фоном коммуникации; 2) **диспозиция**, связанная с классической триединой структурой процесса коммуникации (вступление, основная часть, заключение) и основными положениями когнитивно-прагматического подхода в целом и коммуникативного синтаксиса в частности, что подразумевает расположение аргументативной базы в логичном и эффективном порядке с точки зрения ключевой цели коммуникативного акта; 3) **элокуция** во многом может отождествляться с феноменом красноречия. В рамках данного этапа речевого воздействия адресант производит отбор языковых средств (в том числе средств выразительности), стиля, синтаксических структур и конструкций в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. При этом предпочтение одних языковых средств другим в процессе коммуникации отражает коммуникативный опыт говорящего, особенности его языкового сознания; 4) **запоминание** и **воспроизведение (исполнение) речи** связаны напрямую с вербальным воплощением речевого воздействия [4, с. 12–18].

Рассматривая речевое воздействие и его структурные характеристики, исследователи выделяют совокупность речевоздейственных факторов, которые чаще всего можно разделить на три большие группы: *факторы адресанта*, *факторы передаваемого сообщения*, *факторы адресата* [5, с. 53–54]. Так, целый сложный и взаимосвязанный комплекс представляют собой факторы, относящиеся к адресанту как к субъекту коммуникативного процесса, от которого исходит речевое воздействие в отношении адресата. К ним относятся факторы коммуникативного имиджа; внешности; соблюдения этикетных норм в общении; учета норм такесики, просодики, кинесики, проксемики; эффективной диспозиции аргументов. В свою очередь, факторы передаваемого сообщения включают факторы содержания, объема высказывания, лингвистического выражения. И факторы адресата основаны на учете индивидуальных вербальных и невербальных характеристик реципиента, на которого направлено речевое воздействие.

В целом, анализируя различные проявления речевого воздействия в процессе коммуникации, ученые также обращаются к характеристике именно языковых средств воздействия на адресата. Среди наиболее эффективных средств выделяют частотное употребление междометий, предпочтительное использование сложных или безличных предложений [2, с. 125–126]. При этом стоит отметить, что на успех речевого воздействия влияет выбор лексических единиц в зависимости от их коннотативного значения (положительного или отрицательного). Адресанту стоит учитывать, что коннотативный смысл не статичен, а, наоборот, чрезвычайно подвижен, подвержен влиянию национально-культурных особенностей, социально-исторических событий, может кардинально меняться со временем. В связи с этим коммуникантам следует постоянно находиться в «хорошей лингвистической форме», отлично знать семантическое значение тех или иных языковых единиц, уместность их употребления в том или ином контексте. В этом случае речевое воздействие будет иметь должный эффект, а адресат сможет верно дешифровать полученную информацию [4, с. 106–114].

Действенным лингвистическим средством, дающим нужный эффект в формате речевого воздействия, может служить языковая игра, которая основана на многозначности, омонимии, паронимии. Данный лингвистический инструментарий направлен на то, чтобы сделать сообщение адресанта более запоминающимся и эмоциональным. При этом может быть выражено как одобрительно-шутливое отношение к кому-либо или чему-либо, так и иронично-негативное [4, с. 114–120]. Также речевое воздействие может быть достигнуто при помощи использования антонимичности, причем, как правило, прагматической, когда противопоставляются предметы или какие-либо качества исходя не из традиционных нормативов противоположности, а в большей мере ориентируясь на конкретную ситуацию профессионального общения. Тогда как в более общем смысле эти лексические единицы не представляют четко контрастной пары [4, с. 120–123].

Помимо этого, такой лингвокогнитивный прием, как сравнение, может послужить основой эффективного речевого воздействия. Именно сравнение обладает емким содержательным потенциалом и помогает собеседникам решать различные коммуникативные задачи (дать положительную или отрицательную оценку чему-либо, наделить объект определенными свойствами, сопоставить характеристики какого-либо предмета или явления, сделать акцент на тех или иных свойствах предмета разговора), презентовать собственное понимание и восприятие действительности [6, с. 12–14].

Грамматические средства также обладают речевоздейственной функцией в аспекте межкультурного профессионального общения, хотя они используются реже, чем лексические средства. К наиболее продуктивным грамматическим приемам в формате речевого воздействия относят (за основу взята классификация О.С. Иссерс [4, с. 130–141]):

– чужеродные для лексической единицы грамматические категории. К примеру, когда существительное употребляется в неверном числе и падеже; невозвратный глагол превращают в возвратный; сравнительной степенью наделяется не прилагательное, а существительное. Подобные грубые грамматические нарушения («грамматические окказионализмы») имеют экспрессивно-прагматический потенциал и оказывают сильное влияние на адресата, привлекая его внимание к содержательной стороне сказанного: «Его поступили на эту должность без проблем»;

– грамматические контрасты подразумевают использование противоположных грамматических форм в одном высказывании (разные видовременные формы, формы совершенного и несовершенного вида, переходный и непереходный глагол, единственное и множественное число). Данный прием имеет большой потенциал для прагматики речи и профессионального дискурса. Он позволяет актуализировать необходимую информацию: «Специалистов много – профессионалов нет»; «Не беспокойтесь, Вас не уволят! Но мы уволимся»; «Мы работали, работаем и будем работать»;

– экспрессивно-прагматическое использование залога направлено на представление субъект-объектных связей в сообщении в нужном адресанту ракурсе. Помимо этого, значительным речевоздейственным потенциалом обладают формы совместно-взаимного залога, лексикализованные формы, окказиональная переходность: «Его ушли с этой должности»; «Сработаемся»; «Нужно обставить конкурентов»;

– видовые значения как ресурс воздействия зачастую являются эффективным средством создания положительного фона коммуникации, воодушевления адресата на совершение каких-либо действий. Примером может служить употребление глагола в прошедшем времени и совершенном виде в совокупности с временной отнесенностью к будущему, которая выражена в содержательной составляющей высказывания, что представляет собой технику речевого воздействия «воспоминание из будущего»: «Представим, что мы встретились с Вами через месяц после завершения такого важного для всего отдела и для Вас проекта. Что Вы сможете сказать на итоговом совещании? Вы выполнили все поставленные цели и довольны результатом? Вы разработали новую модель сотрудничества, привлекли новых поставщиков? Вы смогли дать отпор конкурентам?».

Также комплексное рассмотрение проблемы речевого воздействия в аспекте межкультурной коммуникации предполагает учет интонационных и просодических характеристик в процессе общения, в том числе профессионального [2, с. 121–122]. Было бы необоснованно умалять роль супрасегментных характеристик в речевом воздействии на адресата [4, с. 156]. Они также являются важными составляющими коммуникативного имиджа говорящего и зачастую выполняют компенсаторную функцию (восполняют/уточняют содержательную/эмоциональную сторону сообщения при недостатке или отсутствии паралингвистических средств посредством фонетических сигналов).

То есть грамотное управление высотой, мелодическим диапазоном, громкостью голоса, темпом речи и её ритмическими характеристиками поможет придать необходимый эмоциональный фон процессу коммуникации, а также успешно достичь решения поставленных коммуникативных целей и задач [2, с. 127–129; 7, с. 99–106], в то время как игнорирование данных элементов процесса общения или некорректное использование в соответствии с принятыми нормами той или иной культуры может сделать речевое воздействие неэффективным, а саму профессиональную коммуникацию непродуктивной.

Стоит отметить, что зачастую нарушение или частичное отступление от орфоэпических и интонационных норм и правил в аспекте речевого воздействия в межкультурной коммуникации способствует решению нескольких ключевых целей [4, с. 154–159], среди которых:

– используется для придания позитивной тональности процессу общения, при этом не оказывает влияния на содержательную сторону высказывания. То есть орфоэпические и интонационные нарушения являются частью острословия, балагурства со стороны собеседников, способствуют созданию непринужденной и шутливой коммуникативной атмосферы. В данном случае часто применяется так называемая стратегия сокращения коммуникативной дистанции;

– является показателем национальной идентификации. В данном случае речь идет больше об объективных фонетических особенностях акцента субъектов коммуникативного процесса. Однако иногда сознательное управление акцентом со стороны адресанта (то есть его утрированное использование или уменьшение акцента в отличие от типичной манеры говорения) способно усилить экспрессивность сказанного, тем самым оказав необходимое воздействие на реципиента и привлекая его внимание к предмету разговора;

– применяется с целью влияния на содержательную составляющую высказывания и для создания негативного речевоздейственного потенциала сообщаемой информации. В этом случае адресантом зачастую нарушаются супрасегментные характеристики с целью выделения подтекста, связанного с ксенофобией.

В целом субъектам межкультурного профессионального дискурса стоит разграничивать особенности использования просодических элементов в соответствии с нормами того или иного языка, культурного кода, а также в зависимости от индивидуальных «анатомо-физиологических качеств и коммуникативной целеустановки в конкретном речевом акте» [2, с. 129].

Однако некоторые исследователи, разбираясь в природе профессионального общения и речевого воздействия как психолингвистического феномена, приходят к выводу о том, что вербальное воздействие в некоторых случаях уподобляется манипулированию в отношении адресата, то есть происходит субъект-объектное непродуктивное взаимодействие. В данном случае это осуществляется не в формате подлинно профессионального общения, а в рамках так называемой псевдопрофессиональной коммуникации, когда речевое воздействие, скорее, имеет отрицательную коннотацию и связано с вербальным вли-

янием, манипулированием, которое заведомо приводит адресата к совершению нежелательных, необдуманных решений и поступков [8]. В то время как истинной целью профессионального общения является исключительно информирование, сообщение специализированной информации, что само по себе не имеет целью ввести адресата в заблуждение и требует от него в дальнейшем осознанных действий вербального и невербального характера, то есть подразумевается субъект-субъектное продуктивное взаимодействие [8, с. 29–30].

Отмечается, что зачастую псевдопрофессиональное общение с последующим отрицательным речевым воздействием на адресата происходит из-за того, что ни один из субъектов коммуникации не является подлинным представителем какой-либо корпоративной культуры, то есть ни один из них не имеет специализированного образования, что способствует размыванию и искажению истинных целей профессионального общения. В рамках современного рынка труда это связано с такими мультифункциональными профессиями, как маркетолог, менеджер, специалист по связям с общественностью.

Обозначим, что профессиональное общение часто связано с форматом именно межкультурного общения. Такой формат подразумевает не всегда общение между представителями разных культурных кодов, но и между субъектами, относящимися к разным корпоративным культурам, то есть вида «профессионал – непрофессионал» [8, с. 29]. При этом профессиональное общение также имеет не всегда однозначную трактовку, напрямую связанную с какой-либо узкоспециализированной отраслью, а характеризует именно качественную составляющую процесса коммуникации. То есть профессиональное общение выступает синонимом мастерского и высококачественного общения [9, с. 374].

Ввиду того, что главенствующей при рассмотрении проблемы речевого воздействия в аспекте межкультурной коммуникации является лингвопсихологическая основа, особую важность представляет не только взаимная коммуникативная компетентность адресата и адресанта, но и общность языкового сознания, единство смыслового поля собеседников. Также необходима готовность реципиента к активной антиципации в формате профессионального дискурса, что может происходить, если оба субъекта коммуникации обладают не только широким знаниевым и культурным кругозором, но и достаточным социальным кругозором. Только в этом случае возможно избежать «коммуникативных недоразумений и неудач» [8, с. 33].

Важно отметить, что формат речевого воздействия в аспекте межкультурной коммуникации предполагает активное включение адресата в процесс общения за счет использования паралингвистических средств (жесты, мимика, зрительный контакт), а также системы «речевых поддержек и речевых придержек» [4, с. 51]. Например: Well, let me see; So, that is true; Sounds good!; That's right. Важно отметить, что невербальные составляющие речевого воздействия в формате межкультурного общения подразделяются на *симптомы, символы и знаки* [5, с. 143–150].

Первые, как правило, характеризуются бессознательным характером и часто представляют собой мимические движения со стороны коммуникантов (например, симптом страха или одобрения со стороны адресата в ходе получения сообщения от адресанта). Символы имеют опредмеченный вид и зачастую ярко отражают национальную специфику говорящих (к примеру, хиджаб является символом веры, непорочности, скромности). Знаки являются непосредственно невербальными сигналами, принятыми в рамках того или иного культурного кода или корпоративной культуры. Они подчинены нормам такесики, просодики, кинесики, проксемики и, соответственно, определяют особенности организации коммуникативного пространства, зрительное и жестовое поведение, допустимые манипуляции с предметами в аспекте межкультурного профессионального дискурса и т. д. В целом все обозначенные невербальные компоненты речевого воздействия являются культурно обусловленными и способны оказывать сильное влияние на эффективность речевого воздействия.

В заключение отметим, что в ходе решения поставленных в данном исследовании задач авторами проведен анализ сущностных характеристик речевого воздействия в аспекте межкультурной профессиональной коммуникации, который позволяет констатировать активную трансформационно-преобразовательную природу исследуемого феномена, связанную с изменениями в смысловом поле реципиента, модификацией эмоционального фона коммуникативного процесса, а также побуждением адресата к осуществлению каких-либо действий вербального или невербального свойства. Кроме того, в работе определено, что необходимо учитывать когнитивную основу речевого воздействия. Последнее изучается также с позиций психолингвистики, и среди его главенствующих особенностей могут быть выделены эффективность и результативность. Подлинно эффективное речевое воздействие в формате межкультурного профессионального дискурса подразумевает достижение изначального иллокутивного замысла при сохранении коммуникативного равновесия. В данном случае особую важность представляют взаимная коммуникативная компетентность адресата и адресанта, общность языкового сознания, а также готовность реципиента к активной антиципации в формате профессионального общения. В целом можно заключить, что эффективное речевое воздействие требует мастерства и больших коммуникативных затрат со стороны адресанта, что подразумевает грамотное сочетание речевых стратегий и тактик; соблюдение этикетных нормативов и законов коммуникации; постановку достижимых и подлинно значимых целей общения; владение механизмом неконфликтного общения.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер и служит перспективным направлением для научного поиска, связанного с изучением эффективных приемов имплицитного подхода в рамках речевого воздействия в процессе межкультурной профессиональной коммуникации, рассмотрением различных способов поддержания и сохранения коммуникативного равновесия в процессе речевого воздействия на адресата.

Библиографический список

1. Агаркова О.А. Проблемы речевого воздействия в рамках межкультурной коммуникации. *Современные лингвистические средства и методические проблемы преподавания французского языка: сборник научных трудов*. Available at: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/34.pdf
2. Курьянова И.В. Языковые средства речевого воздействия в процессе коммуникации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2010; № 592: 121–130.
3. Шелестюк Е.В. *Речевое воздействие: онтология и методология исследования*: монография. Москва: Флинта: Наука, 2014.
4. Иссерс О.С. *Речевое воздействие:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
5. Стернин И.А. *Введение в речевое воздействие:* монография. Воронеж, 2001.
6. Блохина Е.Д. Сравнение как когнитивная основа бесконфликтного языкового общения. *Вестник Российского нового университета.* Серия: Человек в современном мире. 2022; № 3: 12–16.
7. Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. *Убеждающее воздействие в сфере делового общения:* монография. Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2018.
8. Харченко Е.В., Тарануха Л.В. Профессиональное общение и речевое воздействие в современной России. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Лингвистика. 2009; № 2 (135): 29–34.
9. Герасимова К.Ю., Мирошникова Д.В. Механизм неконфликтного общения в межкультурном профессиональном дискурсе. *Kant*. 2024; № 4 (53): 372–379.

References

1. Agarkova O.A. Problemy rechevogo vozdejstviya v ramkah mezhkul'turnoj kommunikacii. *Sovremennye lingvisticheskie sredstva i metodicheskie problemy prepodavaniya francuzskogo yazyka: sbornik nauchnyh trudov*. Available at: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/34.pdf
2. Kur'yanova I.V. Yazykovye sredstva rechevogo vozdejstviya v processe kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; № 592: 121-130.
3. Shelestyuk E.V. *Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya*: monografiya. Moskva: Flinta: Nauka, 2014.
4. Issers O.S. *Rechevoe vozdejstvie:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
5. Sternin I.A. *Vvedenie v rechevoe vozdejstvie:* monografiya. Voronezh, 2001.
6. Blohina E.D. Sravnenie kak kognitivnaya osnova beskonfliktnogo yazykovogo obscheniya. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta.* Seriya: Chelovek v sovremennom mire. 2022; № 3: 12-16.
7. Pavlova L.G., Kashaeva E.Yu. *Ubezhdayuschee vozdejstvie v sfere delovogo obscheniya:* monografiya. Moskva: RIOR: INFRA-M, 2018.
8. Harchenko E.V., Taranuha L.V. Professional'noe obschenie i rechevoe vozdejstvie v sovremennoj Rossii. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Lingvistika. 2009; № 2 (135): 29-34.
9. Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. Mehanizm nekonfliktnogo obscheniya v mezhkul'turnom professional'nom diskurse. *Kant*. 2024; № 4 (53): 372-379.

Статья поступила в редакцию 21.04.25

УДК 81'373.45

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-394-398

***Li Xiaobai**, postgraduate, Department of General and Comparative-Historical Linguistics, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: li.syaobay@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE LOANWORDS. In the article the main methods of borrowing foreign words in Russian and Chinese languages are considered and analysed, and a comparative analysis of loanwords in Russian and Chinese languages are made. Language, as the most direct communication tool for humanity, is closely related to the development of society. When different languages come into contact with each other, mutual penetration between

languages is inevitable, while the borrowing of foreign words most easily occurs. In modern society, science and technology is constantly being updated, the economy is developing rapidly, and international exchanges are becoming more frequent. With the gradual deepening of international exchanges and cooperation, the number of foreign words that have appeared under the influence of other countries or nations is gradually increasing. In the paper, the focus of the study is on the phenomenon of foreign word borrowing in Russian and Chinese, along with its associated characteristics. By employing the method of comparative analysis and based on the modes and strategies of foreign word borrowing, this study conducts an in-depth analysis of the specific forms of expression and the general developmental patterns of borrowings in Russian and Chinese. Furthermore, it systematically generalizes and elucidates the similarities and differences in the borrowing of foreign words in these two languages. Borrowing of foreign words is also an ongoing process, as the most responsive, operational, and frequently used part of the language system, vocabulary reflects the changes in language, the emergence and evolution of loanwords are important means of interlanguage communication and can be the first to reflect the interrelationships and changes between different languages. These words not only enrich the vocabulary of language, but also promote communication and integration between different cultures.

Key words: **Russian language, Chinese language, borrowed words, types of borrowing of foreign words, comparative analysis**

***Ли Сяобай**, соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: li.syaobay@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

В настоящей статье исследуются и анализируются основные механизмы заимствования иностранных слов в русском и китайском языках, а также осуществляется сравнительный анализ особенностей данных процессов в указанных языках. Язык, как самый непосредственный инструмент коммуникации, тесно связан с развитием общества. Когда разные языки вступают в контакт друг с другом, взаимное проникновение между языками неизбежно, при этом происходит заимствование иностранных слов. В современном обществе наука и техника непрерывно обновляются, экономика развивается быстрыми темпами, а международные обмены становятся все более частыми. По мере постепенного углубления международных обменов и сотрудничества количество иностранных слов, появившихся под влиянием других стран или наций, постепенно увеличивается. В данной статье предметом исследования является заимствование иностранных слов в русский и китайский языки. Используя способ сравнительного анализа, соответственно, учитывая пути и способы заимствования иностранных слов, рассматриваются конкретные формы выражения и тенденции в развитии русских и китайских заимствований, проводится обобщение относительно сходства и различий заимствования иностранных слов в русский и китайский языки. Процесс заимствования иностранных слов является непрерывным явлением. Лексика, будучи наиболее чувствительной, динамичной и частотной составляющей языковой системы, отражает изменения в языке. Появление и эволюция заимствованных слов, которые являются важным инструментом межъязыковой коммуникации, могут первыми проявить взаимосвязи и вариативность между различными языками. Эти слова не только обогащают словарный запас языка, но и способствуют коммуникации и культурной интеграции между народами.

Ключевые слова: **русский язык, и китайский язык, заимствованные слова, типы заимствований, сравнительный анализ**

В настоящей тексте производится анализ механизмов заимствования иностранных слов в русском и китайском языках с точки зрения сравнительного подхода, а также систематизируются и обобщаются сходства и различия данных процессов в указанных языках. Язык как средство выражения человеческого мышления отражает потребности объективного материального мира. Он должен принять новые изменения, активно изучаться и совершенствоваться, в результате чего два языка вступают в контакт.

Актуальность исследования продиктована тем, что заимствование иноязычных слов стало неизбежным результатом языкового взаимодействия и важным способом развития и обогащения языка. Распространение английского языка как всеобщего языка современного мира заложило основу для его совместного влияния на русский и китайский языки в политической, экономической, культурной и других сферах. Широкое распространение и использование английского языка в современной международной коммуникации сделали его основным источником заимствованных слов в русском и китайском языках на современном этапе их развития; заимствование иностранных слов является продуктом многомерного взаимодействия языков, культур и обществ. Оно не только отражает социальные отношения в историческом процессе, но и воплощает в себе способность языковой системы адаптироваться к изменениям.

Целью настоящего исследования является комплексное изучение процессов заимствования иностранных слов в русской и китайской языковых системах с точки зрения диахронической перспективы, анализ механизмов интеграции иностранных лексических единиц в указанные языки, а также выявление причин и мотивации данных процессов, включая процесс проникновения англицизмов. Объектом исследования является выявление явлений заимствования в современных системах русского и китайского языков.

Для достижения поставленных целей исследования были определены следующие задачи: установить основные этапы и периоды заимствования англизмов и других иностранных слов в русском и китайском языках; проанализировать факторы, обусловившие появление заимствованных слов в данных языках; выявить ключевые способы интеграции иноязычных слов в современный русский и китайский языки; провести сравнительный анализ сходств и различий в процессе заимствования иностранных слов в русском и китайском языках.

Научная новизна данной статьи проявляется в детальном объяснении различных исторических периодов и факторов, обусловивших появление языковых заимствований в русском и китайском языках.

Теоретическая значимость исследования проявляется в систематическом выявлении и анализе процессов заимствования иностранных слов, включая англицизмы, в русском и китайском языках. Помимо этого, исследуются факторы, обусловившие появление заимствований в современных языках, а также проводится сравнительный анализ сходств и различий в сфере заимствований в русском и китайском языках.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности применения его материалов в учебных программах по сопоставительной лингвистике и сопоставительной лексикографии, а также в том, что результаты исследования могут быть востребованы в практике преподавания русского и китайского языков.

В настоящей статье применяются методы описательного анализа, сравнительного исследования и диахронического подхода для изучения явлений заимствования в русском и китайском языках из английского и других иностранных языков. В статье раскрываются основные исторические этапы и факторы, обусловливающие данные заимствования, формулируются соответствующие выводы, а также проводится классификация иностранных слов в русском и китайском языках с различных точек зрения.

Язык, как непосредственный инструмент коммуникации, тесно связан с развитием общества и культуры. Взаимное заимствование и проникновение между языками – обычное явление в процессе развития языка, которое отражает разнообразие и обмен в области человеческой культуры. Иноязычные слова относятся к лексической части языковой системы и имеют отношение к общению, культурному обмену, заимствованию в языках и т. д.

Язык – результат деятельности общества – появился вместе с формированием человеческого общества. В то же время язык меняется и развивается в связи с изменениями в обществе. Можно сказать, что язык является зеркалом общественной жизни и «барометром» социальных изменений и развития [1, с. 3]. Общественные изменения и развитие обеспечивают пространство для эволюции языка, а также оказывают огромное влияние на язык.

1. Основные способы заимствования иностранных слов в русском и китайском языках

Основные методы заимствования иностранных слов в русский язык

Влияние социальных переворотов. В период правления Петра I в России проводились всесторонние социальные реформы, укреплялось общение с западноевропейскими странами в различных областях, внедрялись передовые идеи и технологии из западноевропейских стран, осуществлялась реформа в политической, экономической, военной, образовательной и культурной сферах, благодаря чему Россия вошла в число мировых держав. Многие слова, номинирующие новые предметы, понятия и явления, проникли в русский язык. В процессе реализации реформ Петра I русский язык интенсивнее интегрировал лексические единицы из немецкого, французского, английского и других языков, связанные с терминологией. Лексика, вошедшая в систему русского языка, охватывает различные сферы, например: «бутерброд» (культура питания), «командир» (военная терминология), «яхта» (морская, в области навигации), «лейтенант» (воинское звание), «болт» (инженерное дело), «катамаран» (судостроение), «фут» (единица измерения) и др.

В Европе в XVIII–XIX веках французский как язык дипломатии всегда пользовался благосклонностью всех стран. В этот период в систему русского языка вошло большое количество французских слов. Лексические единицы, заимствованные из французского языка, преимущественно охватывают сферы общественно-политической жизни, повседневного обихода и культуры. Например: «парламент» (общественно-политическая сфера), «мебель» (бытовая сфера), «салон» (социальная культура), «балет» (искусство), «режиссёр» (театральное и кинематографическое искусство) и др. [2].

Реформирование российского общества в конце XX века. Реформирование российского общества в конце XX века ознаменовалось значительным

углублением взаимодействия с западными странами в таких ключевых сферах, как политика, экономика, наука и технология, культура и другие области. В связи с массовым проникновением западных концепций и культурных феноменов в Россию русский язык стал демонстрировать явление интенсивного заимствования английской лексики. Английские заимствования распространились на все аспекты общественной жизни, охватывая такие сферы, как политика, экономика, наука и технология, бытовая жизнь и другие области. Например: *саммит (Summit), президент (president), парламент (parliament), брифинг (briefing)* и т. д.

В экономическом аспекте многие иноязычные слова, представляющие рыночную экономику, также вошли в русский язык. Например: *ваучер (voucher), тендер (tender), инвестор (investor), брокер (broker), маркетинг (marketing), лизинг (leasing), трейдмарк (trademark), менеджер (manager), спонсор (sponsor), дилер (dealer)* и т. д.

С быстрым развитием науки и техники в русский язык вошли многие иноязычные слова, относящиеся к новым наукам и технологиям. Например: *компьютер (computer), вирус (virus), клон (clone), файл (file), принтер (printer), ноутбуки (notebook), хакер (hacker), мышь (mouse), интернет (internet), софтвэр (software)* и т. д. [3].

В России количество иноязычных слов в сфере развлечений и питания также увеличивается. Например: *шоу (show), гамбургер (hamburger), чипсы (chips)* и т. д.

Распространение Интернета. С быстрым развитием науки и Интернета разные языки постоянно впитывают новые слова, чтобы идти в ногу со временем. Русский язык не является исключением, и в нем появилось множество интерне-терминов, заимствованных из английского: *линк (link), трафик (traffic), онлайн (on-line), куки (cookies), юзер (user), хакер (hacker)* и т. д. [4].

Основной путь заимствования иностранных слов в китайский язык

Проникновение буддизма. Буддизм начал проникать в Китай со II года до н. э. С широким распространением буддизма большое количество слов из санскрита вошло в китайский язык и культуру из буддийского канона. Например: *Будда (санскрит: buddha), Мара (санскрит: Māra), Башня (санскрит: stupa), Миг (санскрит: kṣaṇa)* и т. д.

Влияние международных контактов в современном Китае. В Китае усвоили многие аспекты западной культуры, в том числе относящиеся к политическим системам и политической мысли, науке и технике, переведено большое количество литературы на иностранных языках. В результате углубления взаимодействия между Китаем и зарубежными странами китайский язык активно интегрирует большое количество заимствованных слов из иностранных языков. При этом английский язык является одним из ключевых источников лексических заимствований, в то время как другие основные источники включают такие языки, как французский и немецкий, и охватывают множество областей, таких как технологии и промышленность, бытовая жизнь, экономика и политика. Например: *阿司匹林 [ā sī pǐ lín] (Aspirin, Аспирин), 沙龙 [shā lóng] (salon, салон), 啤酒 [pí jiǔ] (beer, пиво), 乌托邦 [wū tuō bāng] (utopia, утопия), 咖啡 [kā fēi] (coffee, кофе), 三明治 [sān míng zhì] (sandwich, сэндвич), 马达 [mǎ dá] (motor, мотор), 马拉松 [mǎ lā sōng] (marathon, марафон), 高尔夫 [gāo ěr fū] (golf, гольф), 奥林匹克 [ào lín pǐ kè] (Olympic, Олимпиада)* и т. д.

За этот период иноязычные слова были заимствованы из английского, французского и других индоевропейских языков. Эти иноязычные слова в основном были образованы путем транскрипции. Например: *赛因斯[sài yīn sī] (science), 德谟克拉西[dé mó kè lā xī] (democracy), 布尔乔亚[bù ěr qiáo yà] (bourgeoisie), 苏维埃[sū wéi āi] (совет), 探戈[tàn gē] (tango), 华尔兹[huá ěr zī] (waltz)* и т. д. [5, с. 24].

Влияние политики реформ и открытости Китая. После реформ и открытия Китая в конце XX века отношение между Китаем и миром претерпело глубокие изменения, пройдя путь от закрытости до полной открытости, Китай стал важным участником, вносящим существенный вклад в мировую экономическую систему. Торговые, научно-технические и культурные связи Китая с остальным миром демонстрируют растущую положительную тенденцию. Языки, как носители культур, проникли в Китай посредством иноязычных слов. В результате заимствованные иностранные слова существуют в большом количестве не только в виде вольного перевода китайских иероглифов, но и в форме буквенных слов.

В экономической сфере: *WTO (世界贸易组织 [shì jiè mào yì zǔ zhī], World Trade Organization), 软着陆 [ruǎn zhuó lù] (soft land)* и т. д.

В научно-технической сфере: *因特网 [yīn tè wǎng] (internet), 软件 [ruǎn jiàn] (software), 硬件 [yìng jiàn] (hardware), 多媒体 [duō méi tǐ] (multimedia), 纳米科学 [nà mǐ kē xué] (nano science), 艾滋病[ài zī bìng] (AIDS), 非典型性肺炎 [fēi diǎn xíng xìng fèi yán] (SARS), 基因 [jī yīn] (gene), 试管婴儿[shì guǎn yīng ér] (test-tube baby)* и т. д.

В сфере бытовой жизни: *可口可乐 [kě kǒu kě lè] (coca-cola), 肯德基 [kěn dé jī] (Kenturkey), 麦当劳 [mài dāng láo] (McDonald's), 摩登 [mó dēng] (modern), 快餐 [kuài cān] (fast-food), 迷你裙 [mí nǐ qún] (miniskirt), 牛仔裤 [niú zǎi kù] (jeans), 迪斯科 [dí si kē] (disco), 卡拉OK [kǎ lā ok] (karaoke)* и т. д. [6].

Распространение Интернета. Теперь человеческое общество вступило в информационную эру, которую еще называют сетевой эрой, потому что передача информации в основном зависит от сети. С развитием и популяризацией интернет-технологий большое количество иноязычных слов вошло в языковую систему китайского языка через Интернет.

Например, *博客 [bó kè] (blog), 谷歌 [gǔ gē] (Google), PC(个人电脑 [gè rén diàn nǎo], Personal Computer), IT(信息技术 [xìn xī jì shù], Information Technology)* и т. д. [7].

2. Способы заимствования иноязычных слов в русском и китайском языках: сравнительный анализ

Механизмы и особенности заимствования иноязычных слов в русский язык

Заимствование иностранных слов в русском языке может быть классифицировано по следующим способам: фонетическое заимствование, семантическое заимствование, полукальку и полная калька (калькирование).

Фонетическое заимствование, то есть транскрипция, представляет собой способ передачи слов одного языка с помощью звуков другого языка, характеризующийся идентичным или схожим произношением. Это часто встречаемый способ заимствования иноязычных слов. Особенностью транскрибированных слов является не только полное сохранение фонетической формы исходного слова, но и адаптация в зависимости от приблизительной фонетики слова. Заимствованные слова по фонетике составляют подавляющее большинство заимствованных слов в русском языке, и транслитерация является основным методом вхождения иностранных слов в русский язык. Например: *ген (gene), клон (clone), компьютер (computer), шок (shock), брифинг (briefing), ток-шоу (talk-show), боулинг (bowling)* и т. д. [8].

Внедрение иностранных слов способом транскрипции является удобным и простым методом, обладающим такими уникальными преимуществами, как наглядность, точность и легкость запоминания. В то же время, благодаря тому, что русский язык является алфавитным и обладает высокой транскрипционной способностью, данная характеристика существенно облегчает процесс заимствования иностранных слов через транскрипцию. Кроме того, определенные фонемы иностранных языков находят соответствия в русском языке, что обусловило формирование конкретных правил фонетической транскрипции.

Кроме того, в некоторых заимствованных иноязычных словах, созданных методом транскрипции, последовательно появляются два гласных или два одинаковых согласных, что связано с произношением и правописанием исходного слова, заимствованного из иностранного языка. Например: *кооперация (cooperatio), шоу (show), уик-энд (weekend), координация (coordinatio), феерия (feerie), офис (office), суффикс (suffixus)* и т. д.

Семантическое заимствование. Под вольным переводом подразумевается образование нового слова путем заимствования значения некого иностранного языка по правилам словообразования родного языка. Хотя транслитерация является важным методом заимствования иностранных слов в русский язык, не все транслитерированные иноязычные слова являются широко принятыми, в практическом использовании языка некоторые слова, созданные с помощью перевода по значению исходного слова, легче принимаются из-за их легкости в понимании.

Например, в русском языке в связи с глобализацией экономики довольно часто используются английские словосочетания *bull market* и *bear market* для обозначения роста и падения рынка акций, особенно в среде международных финансовых бирж.

Вольный перевод обладает определенной степенью гибкости, что позволяет изменить не только количество и порядок слов, но и структуру предложения, соответственно, делая смысл текста связным и соответствующим привычкам выражения родного языка. Однако, поскольку метод вольного перевода не так нагляден и прост, как транскрипция, он также нуждается в расширении и преобразовании значения слова при заимствовании. Поэтому такой способ заимствования не так распространен, как способ заимствования путем транскрипции в русском языке.

Полукалька. Полукалькированные слова, также известные как слова, полученные методом полутранскрипции и полуперевода по значению, – это способ перевода вхождения иноязычных слов, сочетающий фонетический перевод и перевод по значению исходного слова, в частности, часть полукалькированного слова переводится фонетически, а другая – по значению. При таком методе перевода полукалькированные слова могут быть лучше адаптированы к русской грамматике и привычкам выражения, сохраняя оригинальное значение иностранного слова. Например, русское слово «кликать» происходит от английского слова click, которое означает действие щелчка (мыши). При этом первая часть («клик») представляет собой транскрипцию слова click, а суффикс -ать формирует глагольное окончание, указывающее на действие.

Калькирование иностранных слов в русском языке представляет собой лингвистическое явление. В русском языке калькирование слова выступает в качестве специфического механизма формирования заимствований. Такие слова создаются путем калькирования способов формирования исходных иноязычных слов или путем перевода, основанного на значении исходных иностранных слов. Например:

Русское слово *небоскреб* является производным от английского слова *skyscraper*, что означает «высотное здание».

В русском языке слово «иглоукалывание» состоит из морфем – «игла» и «укалывание». «Игла» – это русское слово, обозначающее длинный, острый металлический предмет, используемый для шитья, инъекций и др.; «укалывание» – это глагольная морфема, обозначающая действие «колоть» или «втыкать». При соединении частей «игла» и «укалывание» образуется слово *иглоукалывание*,

которое конкретно относится к методу стимуляции или лечения с помощью игл, т. е. акупунктуры, это сочетание происходит от китайского медицинского термина «иглоукалывание – метод иглотерапии».

Существуют еще подобные примеры: слова «горячая линия» и «утечка мозгов» были заимствованы из английского языка. Слово «горячая линия» в английском языке – *hotline*, которое первоначально означало телефонную линию для экстренной связи или быстрого контакта, а позже стало также относиться к различным формам быстрых, прямых и удобных коммуникативных каналов или услуг. В английском языке «утечка мозгов» (brain drain) – термин, который наглядно описывает потерю высококвалифицированных и талантливых людей из какой-либо области или организации [9].

Буквенные слова на русском языке. Буквенные слова в русском языке – это лингвистическое явление, возникшее под влиянием иностранных языков, особенно английского. Для их образования слова заимствуются непосредственно с оригинальным написанием иностранных слов с буквами (например, латинскими, греческими и т. д.), или применяются комбинации букв иностранного языка и исконных слов русского языка. По сравнению с традиционными способами заимствования путем транскрипции и вольного перевода буквенные слова более удобны для обозначения иностранных предметов и понятий. Некоторые иностранные буквенные слова в русском языке транслитерируются русскими буквами с тем же произношением или аналогичным произношением. Например: *ФОБ (FOB, Free on Board), АБС (ABC, American Broadcasting Corporation)* [10].

Механизмы и методы интеграции иностранных слов в китайский язык

В связи с тем что китайский язык представляет собой систему логографической письменности, частота использования вольного перевода в китайском языке превышает таковую в русском. Способы заимствования иностранных слов в китайский язык в основном включают транскрибированные слова, переводы по значению слова, полутранскрипция + частичный перевод по значению, транскрипция + наименование существительного, заимствованные по произношению и значению слова, а также буквенные обозначения.

Транскрибированные слова. Под транскрибированными словами подразумеваются иностранные слова, образованные в результате непосредственной имитации обозначения исходного иностранного слова китайским иероглифом с аналогичным произношением. В китайском языке часто используется этот способ для обозначения имен людей, названий мест или существительных, номинирующих новые понятия и предметы и изначально не встречающиеся в китайском языке. Это один из часто встречаемых способов заимствования иностранных слов в китайский язык.

Например, *苏维埃 [sū wéi āi] (Совет), 普希金 [pǔ xī jīn] (Пушкин), 格瓦斯 [gé wǎ sī] (квас), 卢布 [lú bù](рубль), 马拉松 [mǎ lā sōng] (marathon), 咖啡 [kā fēi] (coffee), 博客 [bó kè] (blog), 沙龙 [shā lóng] (salon), 吉他 [jí tā] (guitar), 香波 [xiāng bō] (shampoo)*.

Иностранные слова в китайском языке, заимствованные путем транскрипции, должны найти соответствующие или сходные фонемы в китайском языке для гомофонной транскрипции и получить соответствующие тоны в зависимости от выбранных разных китайских иероглифов.

Вольно переведенные слова. Под вольно переведенным словом подразумевается слово, созданное с использованием иероглифа и слова, присущего китайскому языку, в соответствии с первоначальной структурой и значением иностранного слова. Есть довольно много иностранных слов в китайском языке, полученных путем вольного перевода, и такие слова, как правило, переводятся эквивалентно на основе лексики иностранного языка. Например, *代沟 [dài gōu] (generation gap), 情商 [qíng shāng] (emotional quotient), 冷战 [lěng zhàn] (cold war), 足球 [zú qiú] (football), 篮球 [lán qiú] (basketball), 热线 [rè xiàn] (hot line), 千年虫 [qiān nián chóng] (millennium bug), 软件 [ruǎn jiàn] (software), 硬件 [yìng jiàn] (hardware)* и т. д.

Вольный перевод является одним из основных способов заимствования иностранных слов в китайский язык, так как вольный перевод четко выражает смысл, позволяет использовать присущие китайскому языку морфемы и соответствовать привычке использования китайского языка, легче быть воспринятым и принятым людьми. «Вольный перевод» относится не только к свободно переведенным словам, но и к словам, созданным методом полутранскрипции + полуперевода по значению и словам, заимствованным по произношению и значению.

Транскрипция + предметное существительное. Транскрипция + предметное существительное относится к добавлению китайской морфемы, представляющей предметное существительное до или после элемента транскрипции, чтобы указать его тип или свойства. Например, *高尔夫球 [gāo ěr fū qiú] (golf+球 [qiú]), 卡车 [kǎ chē] (truck+车 [chē]), 吉普车 [jí pǔ chē] (jeep + 车 [chē]), 酒吧 [jiǔ bā] (酒 [jiǔ] + bar), 啤酒 [pí jiǔ] (beer + 酒 [jiǔ])* и т. д.

Слово, созданное методом полутранскрипции + полуперевода по значению. Слово, созданное методом полутранскрипции + полуперевода, часто представляет собой сложносоставное слово, часть которого образовавается способом транскрипции, другая часть – вольного перевода. Например, *呼啦圈 [hū lā quān] (hula + hoop), 水上芭蕾 [shuǐ shàng bā lěi] (water + ballet), 文化休克 [wén huà xiū kè] (culture + shock)* и т. д.

Слова, заимствованные по произношению и значению. Слова, заимствованные по произношению и значению, означают, что при переводе иностранных слов учитывается принцип фонетического омонима, по которому выбираются китайские иероглифы со сходной фонетикой, имеющие значение, связанное со значением исходного слова, или способные точно выразить его значение [11, с. 34].

Этот способ в основном используется для перевода названий таких иностранных брендов, как, например, *«Canon (Кэнон) 佳能 [jiā néng]»*, эти два китайских иероглифа отражают такие высокие характеристики, как, например, лучшее качество продукции, и др. *«Pentium (Пентиум, 奔腾 [bēn téng])»* – этот перевод сохраняет первоначальное произношение, наряду с этим данное китайское слово подчеркивает быструю скорость продукции под этим брендом, ее хорошую функцию и высокое качество. *«Mercedes-Benz (Мерседес-Бенц, 奔驰[bēn chí])»* выделяет положительные характеристики, большую скорость и т. д.

Нанотехнологии особенно развиваются в последние годы, в связи с чем появляются новые слова, связанные с этой сферой: слово *纳米 (нано-)* является сокращением *纳米技术* (нанотехнология), полученным по произношению и значению. Два иероглифа – *纳米* (нано-) – являются транскрипцией слова *纳* (на-)», а в слове *米* (метр) воплощается то, что это единица измерения длины, обозначающая размер.

Буквенные слова в китайском языке. В китайском языке буквенные слова – это лексемы, состоящие исключительно из букв иностранных языков или из сочетания букв, цифр, символов и китайских иероглифов. Они в основном включают в себя два вида: чисто буквенные слова и сочетание букв и китайских иероглифов [12].

Чисто английские буквенные слова. Например, *WTO(World Trade Organization), GNP(Gross National Product), CPI(Consumer Price Index), DNA(Deoxyribonucleic acid)* и т.д.

Сочетание букв и китайских иероглифов. Например, *IT产业 [chǎn yè] (Information Technology产业 [chǎn yè]), 3G技术 [jì shù] (3rd-Generation技术 [jì shù]), GRE考试 [kǎo shì] (Graduate Record Examination考试 [kǎo shì]), COVID-19 (Corona Virus Disease 2019, 2019新型冠状病毒肺炎) [xīn xíng guān zhuàng bìng dú fèi yán], PIN码 [mǎ](Personal Identification Number码 [mǎ])* и т. д.

3. Сравнительный анализ заимствования слов в русский и китайский языки

Сравнительный анализ путей заимствования иностранных слов в русский и китайский языки

Пути заимствования иностранных слов в русский и китайский языки связаны с социальными контактами, современными интернет-технологиями и т. д. Они очень похожи. Например, широкое применение современных интернет-технологий непосредственно привело к полному совпадению иностранных слов, вошедших в русский и китайский языки. Интернет-технологии не только способствовали развитию иностранных слов, заимствованных из Интернета, но и стимулировали включение Китая и России в мировые интеграционные процессы, а также содействовали непрерывному развитию иностранных слов в двух системах русского и китайского языков.

В отношении социальных контактов иностранные слова имеют свои репрезентативные способы вхождения в русскую и китайскую языковые системы. Типичным способом вхождения иноязычных слов в русский язык является тенденция в XVIII веке к массовому заимствованию лексики из французского языка. В этот период русское общество активно взаимодействовало с французской культурой, способствуя тесному культурному обмену. В этот период в русский язык было введено большое количество французских слов, особенно в области литературы, искусства, моды и светского этикета. В то же время использование французского языка или включение в разговор французских заимствованных слов стало символом статуса и положения в русском высшем обществе.

После 1980-х годов, с углублением китайских реформ и открытости, а также увеличением объемов иностранных обменов, некоторые английские слова были заимствованы в китайский язык, такие как “市场经济 (рыночная экономика)”, “管理 (менеджмент)”, “质量 (качество)” и т. д. Введение этих слов сыграло положительную роль в обогащении выражения и понятий китайского языка. В китайском английский язык является основным источником заимствований среди европейских языков, причём данные лексические единицы интегрировались в китайский язык преимущественно путём транскрипции, семантического перевода и других методов адаптации. Использование заимствованных слов в китайском языке представляет собой динамичный и непрерывно развивающийся процесс.

С ускорением процесса глобализации и ростом межкультурных контактов в китайском языке постоянно появляются новые заимствования. Вначале в китайский язык в основном заимствовались существительные из других языков, которые обычно использовались для описания новых предметов, концепций или терминов в определенных областях. В последние годы, с углублением и диверсификацией языкового взаимодействия, в китайский язык также начинают активнее заимствоваться прилагательные и глаголы из иностранных языков, и сфера использования заимствований также расширяется. В прошлом заимствования могли быть в основном связаны с определенными областями или людьми, такими как исследования, наука и техника, мода. Но теперь заимствованные слова

проникли во все сферы повседневной жизни, включая СМИ, рекламу и интернет-сленг.

Сравнительное исследование методов заимствования иностранных слов в русский и китайский языки

Сравнительный анализ, применяя описание методов заимствования иностранных слов в русский и китайский языки, демонстрирует сходства в способах заимствования иностранных слов в этих двух языках.

Транслитерация и семантический перевод лексических единиц являются широко применяемыми способами заимствования в русском и китайском языках соответственно, буквенные слова также являются одной из форм заимствований в обоих языках. Полукалькированные слова в русском языке, по существу, схожи с лексическими единицами, полученными методом полутранслитерации и полусемантического перевода исходных слов в китайском языке. И то, и другое представляет собой особый способ обращения с иностранными словами. Однако из-за различий в структурах языков и культурных традициях эти два вида введения иноязычных слов отличаются в способах выражения, что, впрочем, не отменяет того факта, что по сути эти два вида представляют собой особый метод обращения с иностранными словами.

Заимствованные слова в русском и китайском языках являются важным результатом языкового взаимодействия и культурной интеграции, широко используются в различных областях и тесно связаны с политикой, экономикой, наукой и техникой, бытовой жизнью и рекреационной культурой. Эти слова не только обогащают выразительность языка, но и способствуют взаимопониманию и коммуникации между различными культурами. С углублением и развитием глобализации связь и интеграция между различными языками становятся все более частыми, и заимствованные слова, являясь важным мостом для языковой коммуникации, играют важную роль в развитии культурного обмена и межъязыкового взаимопонимания.

Русский и китайский языки также имеют свои особенности в заимствовании иностранных слов.

Во-первых, калькирование является способом, характерным для русского языка. Калькированное слово образовано путем сочетания исконного слова русского языка и структуры исходного слова. Прмером тому служит как вышеупомянутое словосочетание «метод иглоукалывания». Транскрипция + предметное существительное и перевод по произношению и значению являются оригинальными для китайского языка способами. Это происходит главным образом потому, что китайский язык, как идеографическая письменность, имеет уникальную идеографическую функцию и может использовать соответствующие китайские иероглифы для классификации или выражения значения.

Во-вторых, транскрибированные слова составляют большинство иностранных слов в русском языке, а в китайском языке используется большинство иностранных слов, полученных методом вольного перевода. Вольно переведенные слова включают слова, полученные методом полутранскрипции и полуперевода, и слова, переведенные по произношению и значению. Выбор такого способа заимствования обусловлен тем, что русские и китайские системы письма являются, соответственно, фонетическим и идеографическим письмом, то есть русский и китайский языки принадлежат к двум разным типам языков. Поэтому переходы транскрипции русских слов относительно просты, требуется лишь использование соответствующих фонем для транслитерации. При транслитерации слов китайского языка, помимо внимания к соответствующим фонемам, следует также уделять большое внимание выбору китайских иероглифов. Ведь почти каждый китайский иероглиф имеет независимое смысловое выражение. В этом аспекте более выделяются слова, заимствованные по произношению и значению. Произношения этих слов аналогичны исходным словам, существуют очевидные признаки вольного перевода при выборе иероглифов. Например, *«Мерседес-Бенц, 奔驰 [bēn chí]»*, что вполне точно выражает его скоростные характеристики и т. д.

Иностранные слова стали важными составляющими русского и китайского языков. Русские и китайские заимствования имеют сходства и различия в путях и способах вхождения иностранных слов в связи с их различными языковыми свойствами и соответствующей историей развития Китая и России.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать некоторые выводы.

Развитие общества оказывает влияние на развитие языка, а язык, особенно лексическая часть, может четко отражать общественные потребности. В связи с непрерывным развитием российской экономики и общества, дальнейшим углублением политики реформы и открытости Китая в русский и китайский языки заимствовано большое количество иностранных слов. Проведя сравнительный анализ русских и китайских заимствований в разные периоды и в разных сферах применения, мы обнаружили, что из-за различного общественного развития России и Китая в разные периоды количество заимствованных слов в каждый период и в разных сферах было неравномерным.

Заимствование иностранных слов – сложное социальное, культурное и языковое явление, на которое влияют многие факторы, формирование этих факторов имеет как социальные и исторические, так и лингвистические причины. На самом деле, и русский, и китайский языки являются языками с богатым словарным запасом, и заимствование иностранных слов не означает отсутствие словарного запаса в самом языке. Напротив, это может свидетельствовать о том, что русский и китайский языки обладают эксклюзивным и открытым потенциалом поглощения новых элементов и жизнеспособностью в возможности активного добавления новых слов.

При этом в процессе заимствования иностранных слов постепенно осваиваются те иностранные слова, которые действительно нужны, невостребованные иностранные лексемы в конечном итоге быстро исчезают.

В данной статье посредством исследования анализируется текущий статус использования иностранных слов в русском и китайском языках, изучается приток и история использования иностранных слов, а также указывается этапность заимствования иноязычных слов из английского и других языков, раскрывается связь между притоком иностранных слов и степенью социальной открытости, научно-технического развития и культурного обмена.

Заимствование иностранных слов является продуктом многомерного взаимодействия языка, культуры и общества. Оно не только отражает соотношение сил в историческом процессе, но и воплощает способность языковой системы адаптироваться к изменениям. Этот процесс продолжает способствовать богатству и открытости языковой экологии.

Библиографический список

1. Чжан Х. *Изменение и развитие русского языка в 90-е годы XX века*. 1999.
2. Ван С. Влияние французской культуры на развитие русского языка и культуры в XVIII–XIX веках. *Преподавание русского языка в Китае*. 2014; № 03.
3. Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалеева А.Р. *Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода*. Москва: Наука; Флинта, 2013.
4. Дьяков А.И. Этапы заимствования английской лексики в русском языке. *Наука и образование*. Белово: Беловский полиграфист, 2003.
5. Цзян Я. *Социолингвистические исследования заимствований на русском и китайском языках*. Сучжоу: Издательство сучжоуского университета, 2011.
6. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Коммерческая пресса, 2012.
7. Ван М. Влияние заимствований из английского языка на лексику китайского языка. *Языковая конструкция*. 2017; № 08.
8. Камалетдинова А.Б. *Иноязычная лексика в современных средствах массовой коммуникации*. Диссертация кандидата филологических наук. Уфа, 2002.
9. Сунь М. *Сравнительное исследование заимствованных слов в русском и китайском языках*. Нанкинский педагогический университет, 2014.
10. Чэнь Ч. Буквенные слова в языковых контактах. *Английский язык за рубежом*. 2018; № 02.
11. Гун Д. Анализ заимствованных слов из английского языка в китайский язык. *Культурно-просветительные материалы*. 2015; № 07.
12. Лю Ю. Поговорим о буквенных словах. *Языковая конструкция*. 1994; № 10: 7–8.

References

1. Chzhan H. *Izmenenie i razvitie russkogo yazyka v 90-e gody XX veka*. 1999.
2. Van S. Vliyanie francuzskoj kul'tury na razvitie russkogo yazyka i kul'tury v XVIII-XIX vekah. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2014; № 03.
3. Gabdreeva N.V., Ageeva A.V., Timirgaleeva A.R. *Inoyazychnaya leksika v russkom yazyke novejshego perioda*. Moskva: Nauka; Flinta, 2013.
4. D'yakov A.I. `Etapy zaimstvovaniya anglijskoj leksiki v russkom yazyke. *Nauka i obrazovanie*. Belovo: Belovskij poligrafist, 2003.
5. Czyan Ya. *Sociolingvisticheskie issledovaniya zaimstvovanij na russkom i kitajskom yazykah*. Suchzhou: Izdatel'stvo suchzhouskogo universiteta, 2011.
6. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2012.
7. Van M. Vliyanie zaimstvovanij iz anglijskogo yazyka na leksiku kitajskogo yazyka. *Yazykovaya konstrukciya*. 2017; № 08.
8. Kamaletdinova A.B. *Inoyazychnaya leksika v sovremennyh sredstvah massovoj kommunikacii*. Dissertaciya kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
9. Sun' M. *Sravnitel'noe issledovanie zaimstvovannyh slov v russkom i kitajskom yazykah*. Nankinskij pedagogicheskij universitet, 2014.
10. Ch`en' Ch. Bukvennye slova v yazykovyh kontaktah. *Anglijskij yazyk za rubezhom*. 2018; № 02.
11. Gun D. Analiz zaimstvovannyh slov iz anglijskogo yazyka v kitajskij yazyk. *Kul'turno-prosvetitel'nye materialy*. 2015; № 07.
12. Lyu Yu. Pogovorim o bukvennyh slovah. *Yazykovaya konstrukciya*. 1994; № 10: 7-8.

Статья поступила в редакцию 30.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-399-401

Jaubayeva F.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: dfayi@mail.ru*
Uzdenova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Language Department, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zemauzdenova@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF 'HOSPITALITY' IN THE LINGUOETHNOCULTURE OF THE HIGHLANDERS OF THE LATE 19TH CENTURY (BASED ON THE WORK OF LEO TOLSTOY "HADJI MURAD"). The article pays special attention to the issues of interethnic communication. In multiethnic regions, national characteristics are given a social sound, they acquire a special status. The importance of this topic is determined by the fact that the disclosure of the features of the concept of 'hospitality' in the Caucasian texts by Leo Tolstoy, written by the Russian writer at the height of the Caucasian war, is of particular importance for the preservation of peaceful dialogue not only in the 19th century, but also in modern society. Anthropocentrism becomes a method of describing language in close relationship with humans, which allows us to explore not only how it works, but also its functional features. The anthropocentric approach is relevant for our research because it allowed us to study the peculiarities of language in a socio-cultural context. An integrated approach to this issue makes it possible to identify the national and cultural specifics of the concept of 'hospitality'. The appeal to the Caucasian texts of the Russian writer L.N. Tolstoy allows to reveal the features of the lifestyle of the nations who live in mountains.

Key words: **tradition, concept, mentality, everyday life, speech behavior, mutual enrichment, communication, culture, national and cultural specifics, Caucasian texts, hospitality, peaceful dialogue, anthropocentrism, linguistic personality**

Ф.И. Джаубаева*, д-р филол. наук, проф., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имен У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: dfayi@mail.ru*
З.К. Узденова*, канд. пед. наук, доц., Институт филологии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г Карачаевск, E-mail: zemauzdenova@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В ЛИНГВОЭТНОКУЛЬТУРЕ ГОРЦЕВ КОНЦА XIX В. (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ-МУРАТ»)

В статье особое внимание уделяется вопросам межэтнической коммуникации. В полиэтнических регионах национальным признакам придается социальное звучание, они приобретают особенный статус. Важность данной темы определяется тем, что раскрытие особенностей концепта «Гостеприимство» в кавказских текстах Л.Н. Толстого, написанных русским писателем в разгар кавказской войны, имеет особую значимость для сохранения мирного диалога не только в XIX веке, но и в современном обществе. Антропоцентризм становится методом описания языка в тесной взаимосвязи с человеком, что позволяет исследовать не только то, как он устроен, но и его функциональные особенности. Для нашего исследования антропоцентрический подход актуален тем, что позволил изучить особенности языка в социально-культурном контексте. Интегрированный подход к данному вопросу позволяет выявить национально-культурную специфику концепта «Гостеприимство». Обращение к кавказским текстам русского писателя Л.Н. Толстого позволяет раскрыть особенности повседневного быта горских народов, менталитет горцев, что продолжает вызывать живой интерес среди исследователей.

Ключевые слова: **традиция, концепт, менталитет, повседневность, речевое поведение, взаимообогащение, общение, культура, национально-культурная специфика, кавказские тексты, гостеприимство, мирный диалог, антропоцентризм, языковая личность**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. На современном этапе развития антропоцентрической парадигмы особое внимание обращается человеческому фактору, формированию определенной картины мира, что дает возможность рассматривать разные проблемы под новым углом зрения. В лингвистике существуют разные точки зрения и различные подходы к пониманию концептуального пространства языка. Особое внимание привлекают труды Апресяна Ю.Д., Вежбицкой А., Арутюновой Н.Д., Аскольдова С.А., Булыгиной Т.В. Особенность понятия «концепт» в современной языковой системе состоит в том, что он интерпретирует человеческую культуру, отражает ментальную особенность народа. Для данного изыскания концепт «Гостеприимство» является абстрактной единицей, которая хранится в сознании человека и репрезентируется в лингвокультуре.

Концепт «Гостеприимство» является индикатором материальной и духовной культуры всех этносов. Хотя степень разработанности концепта «Гостеприимство» в современной лингвистике на достаточно высоком уровне, данная проблема продолжает вызывать огромный интерес не только у лингвистов, но и у социологов, психологов, психолингвистов (Н.И. Жинкин, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, В.А. Маслова и др.). «Гостеприимство» как один из основных лингвокультурологических концептов раскрывается в работах многих исследователей (А. Вежбицкой, С.Г. Тер-Минасовой и др.), а также в современных изысканиях (см. работы Ж.Н. Сарангаевой, Г.Р. Гариповой, З.Н. Афинской и др.).

Термин «концепт» имеет различное толкование. По определению С.А. Аскольдова, «концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, с. 268]. Т.В. Жеребило дает следующее толкование термину «концепт»: «В когнитивной лингвистике: оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга» [2]. Опираясь на теоретические положения ученых, можно охарактеризовать концепт «Гостеприимство» как совокупность культурных традиций и обычаев, отраженных в языках народов Кавказа. В последнее время ученые-языковеды обращают особое внимание на формирование лингвоэтнокультурной картины мира народов Кавказа.

Актуальность изучения концепта «Гостеприимство» объясняется ещё и тем, что проблема стабильности многонационального общества зависит от знания и понимания этнокультурного менталитета, особенностей формирования национального самосознания и готовности к диалогу и межкультурной коммуникации представителей всех этносов.

Целью нашей статьи является выявление основных семантических признаков концепта «Гостеприимство», формирующих модели поведения в разных ситуациях представителей разных этнокультур.

Для достижения цели необходимо решить задачи, связанные с раскрытием двух основных семантических признака концепта «Гостеприимство»:

– первый признак – поведение хозяина и других членов семьи (взаимоотношение между хозяином и гостем, радушный прием гостя: изобилие и щедрость угощения, убранство кунацкой);

– второй признак – поведение гостя (выражение благодарности гостя хозяину).

В данной статье методом сплошной выборки определены основные составляющие концепта «Гостеприимство» в повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», а также произведен статистический анализ доминирующих ключевых лексем.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что концепт «Гостеприимство» рассматривается как национально-культурная традиция, которая позволяет определить универсальность данного явления и обнаружить особенности национального менталитета горских народов конца XIX века, которые перекликаются с современностью.

Теоретическая значимость заключается в более активном обращении в школьной практике к изучению кавказских текстов русских писателей.

Практическая значимость – в применении результатов данного анализа для обучения межкультурной коммуникации и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Гостеприимство является своеобразной моделью взаимодействия и реализации межнациональных отношений и вместе с тем становится условием передачи и сохранения этнической информаций народов Кавказа. Повседневность горцев, отражающаяся в повести Л.Н. Толстого, раскрывает поведенческие нормы, традиции и обычаи иноэтнической культуры. Гостеприимство как способ межэтнического взаимодействия репрезентирует макро- и микросреду территориальных общностей Кавказа (культурные факторы и распространение языка межнационального общения).

Сегодня обращение к истокам формирования лингвокультурологии, в частности к изучению такого феномена, как концепт «гостеприимство», на материале художественного произведения позволяет раскрыть и укрепить толерантное мировоззрение. Обычай гостеприимства, передаваемый от поколения к поколению, определяется традициями горских народов как необходимое для любого общества социальное явление. Гостеприимство является условием стабильности и устойчивости опыта формирования полиэтнического общества. При обсуждении данной проблемы принципиально важен вопрос о необходимости расширения исследования динамики культурных традиций народов Кавказа, а также необходимости рассматривания исследуемой темы в современном научном ключе. Большое значение также имеют формы аккумуляции, трансформации и трансля-

ции опыта в процессе эволюции народов Кавказа. Несомненно, обычай гостеприимства является способом, выполняющим кумулятивную функцию сохранения и передачи этнокультурной информации разных этносов. Э.С. Маркарян отмечает, что культурная традиция – это форма трансформации группового опыта [3, с. 83].

Репрезентация разных культур сквозь призму языка обеспечивает значимость данного концепта. Хотя исследуемый концепт с развитием общества способен трансформироваться, суть его (поведенческий и коммуникативный аспекты) не меняется, и этим объясняется перспективность исследования.

Словарные дефиниции понятий «гостеприимство», «гость», «куначество», «кунак» синонимичны. В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой дается следующее определение понятию «гостеприимство»: 'Готовность, желание принять гостей и угостить их', а синонимами данного слова выступают гостеприимность, радушие, радушный прием, хлеб-соль, хлебосольство [4, с. 339]. Понятие «кунак» толкуется следующим образом: 'У кавказских горцев: лицо, связанное с кем-либо обязательством взаимной дружбы, защиты, гостеприимства; друг, приятель', а синонимами выступают друг, побратим, приятель [4, с. 149].

Анализ ключевых лексем подтверждает, что основными семами данных понятий являются 'радушие' и 'благожелание'. Сарангаева Ж.Н., сравнивая концепт «Гостеприимство» в разных лингвокультурах пишет: «Эмблематические характеристики сводятся к описанию коммуникативных, т. е. вербальных и поведенческих проявлений, к лексике языков…» [5, с. 97]. Концепты «Гостеприимство» и «Куначество» являются этнокультурной ценностью горских народов, традиция, которая опирается на социализованный тип поведения и рассматривается как реализация социальной памяти. Исследование особенностей данного концепта позволяет раскрыть речеповеденческие действия, осуществляемые по отношении к гостю.

Общеизвестно, что концепт «Гостеприимство» – это особый феномен, отображающий социо- и этнокультурные традиции народов и, естественно, обладающий и различными универсальными признаками. Функционирование концепта «Гостеприимство» прослеживается как в художественных текстах, так и в эпистолярном наследии русского писателя.

В ходе исследования вызвали интерес как вербальные, так и невербальные средства, с помощью которых писатель раскрывает этнокультурные и ментальные особенности горского гостеприимства. Н.В. Разметова отмечает: «Вместе с тем на пребывании в гостях сказывается ментальность народа, которая имеет выраженный характер» [6, с. 109]. В национальном сознании горцев традиция гостеприимства всегда коррелировала с такими понятиями, как корректное поведение и доброжелательность. Среди горских народов до сих пор существует негласное определение престижа семьи – достоинство, честь, репутация каждой семьи зависит от того, как принимает гостя та или иная семья. Л.А. Смирнова пишет, что 'гостеприимство' ассоциируется с синонимичными понятиями и справедливо отмечает: «Гостеприимство, являясь показателем внутренней культуры, развивает чувство дружбы и товарищества» [7, с. 51]. Безусловно, такие понятия, как дружба и товарищество, являются характерной особенностью горского гостеприимства. По горским обычаям всегда была и есть защита кунака (гостя), а в случае необходимости и охрана гостя.

Проанализируем *первый семантический признак* концепта «Гостеприимство», который раскрывает взаимоотношения между хозяином и гостем. Рассмотрим фрагменты из произведений Л.Н. Толстого: *«Сойдя на землю, он гостеприимно* ***взялся за повод*** *лошади Хаджи-Мурата и* ***правое стремя****»* [8, с. 25].

Поведение гостеприимного хозяина, показывающее уважения к гостю (кунаку), отражается в ключевых выражениях *«взялся за повод лошади», «и правое стремя»*. Все было ориентировано на то, чтобы гостю было комфортно, и он не чувствовал никаких неудобств в чужом доме.

Нельзя обойти и невербальные средства общения, репрезентирующие концепт «Гостеприимство», встречающиеся чаще всего в повести «Хаджи-Мурат»: «*Садо молча прижал* ***руку к груди*** *в знак благодарности за доброе слово*» [8, с. 29]. «Хаджи-Мурат ещё раз прижал руки к середине груди и что-то оживленно заговорил» [8, с. 65]. Русский писатель, описывая обычай гостеприимства, способствовал формированию уникальной речеповеденческой миротворчекой модели взаимодействия между враждующими сторонами, то есть делается акцент на поведении как горцев, так и представителей русскоязычного населения. В лингвокультурах горских народов гостеприимство представляется и как форма куначества (кунак в переводе с тюркского языка – гость). Куначество и есть культура поведение хозяина, проявление благосклонности к гостю (кем бы он ни был) как особого этикета. В повседневной жизни народов Кавказа гостеприимство и куначество играли важную роль. Благодаря этим обычаям между народами шло взаимообогащение и взаимовлияние лингвокультур, что способствовало мирному сосуществованию и формированию толерантного отношения между представителями разных этносов. Рассмотрим фрагменты гостеприимства и куначества. Поведение в конкретной ситуации: *«– У меня в доме, – сказал Садо, – моему кунаку, пока я жив, никто ничего не сделает»* [8, с. 29]. «*Садо считал своим долгом защищать гостя – кунака, хотя бы это стоило ему жизни, и он радовался, гордился собой за то, что поступает так, как должно*»; [8, с. 29].

В текстовом пространстве Л.Н. Толстой создает национальный колорит с помощью использования экзотической лексики, а также путем ввода несклоняемости слов: «*Твоя сын – кунак, сказал он по-русски, гладя по курчавым волосам Бульку, влезшего ему опять на колено. Хаджи-Мурат сидел, опустив глаза, и, гладя мальчика по курчавой голове, приговаривал: – Джигит, джигит»* [8, с. 29].

На примере кавказских обычаев интересно проследить взаимосвязь межнациональных отношений и динамизм этнолингвокультурных взаимодействий разных этнических групп. Приведем другой фрагмент, в котором Л.Н. Толстой раскрывает концепт «Гостеприимство» на примере непосредственного контакта представителей двух воюющих друг против друга сторон – русского и горского народов: «*Хаджи-Мурат, приложив свои руки к груди, несколько торжественно сказал через переводчика, который вошел с ним, что он считает себя кунаком князя, так как он принял его к себе, а что вся семья кунака так же священна для кунака, как и он сам*» [8, с. 48]. «*Продолжая разговор, он ответил на слова Марьи Васильевны тем, что такой их закон, что все, что понравилось кунаку, то надо отдать кунаку*» [8, с. 48].

Национальная специфика горского гостеприимства проявляется в невербальных способах общения. Например, сочетание слов «*приложив руки к груди*» используется в значении *«добро пожаловать»* и *«радость встречи гостя (кунака)», «чувство благодарности»*.

Русский писатель показывает сцены сближения народов, то есть именно живой непосредственный диалог между разными этносами. В результате получался своеобразный язык-койне (прослеживалось и фонетическое искажение, и несклоняемость слов, и др.). Как писал сам Толстой, горцы говорили на «ломанном русском языке», но понимали друг друга достаточно хорошо: «*Прощай! Прощай, – улыбаясь, по-русски сказал Хаджи-Мурат. – Кунак булур. Крепко кунак твоя. Время – айда пошел, сказал он, тряхнув головой как бы тому направлению, куда надо ехать. Прощай, матушка, – сказал он, обращаясь к ней, – спасиб*» [8, с. 52].

Рассмотрим второй семантический признак концепта «Гостеприимство» – поведение других членов семьи, который раскрывает суть радушного приема гостя (изобилие и щедрость угощения, убранство кунацкой и т. д.). Отличительная особенность второго признака заключается в том, что в XIX веке на Кавказе по горским обычаям женщины были ограничены в правах: не должны были разговаривать с посторонними, находились в отдельной комнате. В произведениях русского писателя прослеживается, что 'гостеприимство' на Кавказе – это обычай, которого придерживались свято. Ради гостя (кунака) нарушался неписаный свод правил, то есть гостеприимство выражалось не только в поведении мужчин-горцев, но и в поведении женщин-горянок.

Рассмотрим фрагменты из разных произведений Л.Н. Толстого: *«–* ***Приход твой к счастью****, – сказала она и, перегнувшись вдвое, стала раскладывать подушки у передней стены для сидения гостя»* [8, с. 25]. Выделенные ключевые словосочетания подтверждают тактичный прием, особую форму приветствия как хороший тон в целом, приветливое речевое поведение хозяйки дома.

В художественном тексте «Хаджи-Мурат» далее идут ответные этикетные формулы, как особая традиция и куначества, и гостеприимства: *«– Сыновья твои да чтобы живы были, – ответил Хаджи-Мурат, сняв с себя бурку, винтовку и шашку, и отдал их старику*» [8, с. 25]. Этикетная форма речи заметно во всех повседневных речевых проявлениях, и они же становятся примерами взаимопроникновения особенностей лингвокультур всех этнических групп на Кавказе. Здесь же мы можем наблюдать взаимопроникновение этикетных речевых правил.

Следующий пример отражает тактичность и благосклонность со стороны семьи князя Воронцова: *«Воронцов тотчас* ***предложил*** *часы Хаджи-Мурату. Хаджи-Мурат* ***приложил руки к груди*** *и взял часы»* [8, с. 50]. *«…и Хаджи-Мурат, приложив свои руки к груди, несколько торжественно сказал через переводчика, который вошел с ним, что он считает себя кунаком князя, так как он принял его к себе, а что вся семья кунака так же священна для кунака, как и он сам»* [8, с. 48]. Немаловажную роль в повести играют невербальные средства речи, отражающие элементы горского этикета (приложив руки к груди). Специфические национальные особенности горского гостеприимства отражаются также в процессе организации *приема* и *угощения* гостя, строгом следовании горским законам, горскому этикету и нормам поведения. Концепт «Гостеприимство» во всех лингвокультурах представляется как особый обычай встречать гостя хлебом-солью. Достаточно много исследователей определяют «хлеб-соль» как основную универсальную особенность гостеприимства.

Следующий фрагмент показывает особую форму благосклонности по отношению к гостю, когда хозяева в знак доброжелательного отношения организовывают хлебосольный прием: *«Жены Садо несла низкий круглый столик, на котором были чай, пильгиши, блины в масле, сыр, чурек – тонко раскатанный хлеб – и мёд. Девочка несла таз, кумган и полотенце»* [8, с. 28]. По обычаю кавказских горцев для гостя накрывался стол с различными национальными блюдами как проявление истинного гостеприимства, но по горскому этикету считалось неприличным съедать всю еду, которую ставили на стол хозяева.

Русский писатель прекрасно знал обычаи и традиции горцев: *«Несмотря на то, что Хаджи-Мурат более суток ничего не ел, он съел только немного хлеба, сыра и, достав из-под кинжала ножичек, набрал меду и намазал его на хлеб*» [8, с. 29]. Данный фрагмент отражает взаимоуважение между гостем и хозяином, что способствовало формированию *куначества*, то есть отношений, которые показывали этнические особенности горцев. Этнокультурная информация, рассматриваемая в связи с межэтническими отношениями, передавалась не только из поколения к поколению, но и от одного этноса к другому.

Характер межэтнических отношений, традиции и обычаи способствовали укреплению межнациональных контактов и языка межнационального общения. Таким образом, репрезентация концепта «Гостеприимство» показывает, что происходит трансмиссия этнической информации, то есть взаимообогащение ценностными ориентирами и нормами поведения личности.

В целом семантический анализ ключевых лексем раскрывает национальное самосознание. Не теряют актуальности и этнокультурные ценности – традиции и обычаи горских народов. В своей работе Смирнова Л.А. пишет: «Именно гостеприимство является нравственно-этической ценностью человека, что подтверждается обширным пословичным материалом…» [7, с. 48].

В произведениях Л.Н. Толстого довольно большой объем пословиц и поговорок, раскрывающих разные формы гостеприимства. В кавказской лингвоэтнокультуре гостеприимство корнями уходит в далекое прошлое, сохраняется как социальная память и соответствует духовно-нравственным нормам языковой картины мира горцев. «Разница мировосприятия между отдельными культурами, народами, социальными группами носит порой существенный характер, поскольку история народов, условия их проживания, их верования, традиции, особенности быта отличаются большим своеобразием» [9, с. 9].

Концепт «Гостеприимство» в повести Л.Н. Толстого является ретранслятором национального менталитета и лингвокультуры горцев конца XIX века. Формы и функции гостеприимства расширялись, одновременно выполняя ещё и информативную функцию. Об этом отмечает в своей работе и А.Э. Баласултанова, «… что гостеприимство как один из элементов этнокультурной преемственности, имеющей многовековую историю, выполняло различные функции» [10, с. 4].

В повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат» концепт «Гостеприимство» предстает как свод этических правил, как форма отражения языковой картины мира горцев. Основными универсальными признаками, репрезентирующими гостеприимство в текстах Толстого, выступают готовность быть нужным, вежливость, воспитанность, сердечное отношение, но горское гостеприимство не ограничивается отмеченными выше признаками. Анализ кавказских текстов демонстрирует социокультурные особенности разных этносов.

Завершая исследование, отметим, что произведенный анализ текстов кавказского цикла Л.Н. Толстого показал, что речевые жанры концепта «Гостеприимство» чаще всего наблюдаются в повести «Хаджи-Мурат», а кавказская тема стала своеобразным завершающим этапом кавказского периода.

Следовательно, высокая частотность рассматриваемого концепта обусловлена миросозидающим отношением русского писателя к иноэтнической культуре и репрезентацией языковой картины мира горцев конца XIX века.

В современном полиэтническом обществе проблема взаимоотношений остается актуальной, а изучение особенностей концепта «Гостеприимство» способствует формированию модели поведения языковой личности в полилингвоэтнокультурной среде.

Как было отмечено выше, на Кавказе наравне с гостеприимством достаточно активно существовало и куначество. В письмах, написанных на Кавказе, Л.Н. Толстой приводит немало примеров проявления обычая куначества между представителями воюющих сторон (горцы и русские солдаты). Приведем небольшой фрагмент из письма русского писателя к Ергольской Т.А., в котором описывается, как Толстой стал кунаком своего друга-чеченца Садо: «По обычаю этой нации отдаривать, я подарил ему плохонькое ружье, купленное мною за 8 р. Чтобы стать кунаком, то есть другом, по обычаю нужно, во-первых, обменяться подарками и затем принять пищу в доме кунака» [11, с. 151].

В заключение отметим, что Л.Н. Толстой подчеркивает глубинную основу преемственности поколений. Гостеприимство выступает как способ формирования и трансляция этнокультурных ценностей народов Кавказа. Культурные традиции с лингвоэтнокультурной позиции носят фундаментальный характер. Понятие концепта «Гостеприимство» в силу появления новых признаков может выступать как динамическое явление и как развивающийся во времени феномен.

Дальнейшее исследование концепта «Гостеприимство», бесспорно, является перспективным направлением в современной лингвистической науке. Результаты таких разысканий могут способствовать формированию новой модели поведения личности и модели мирного сосуществования народов во всех полилингвальных и поликонфессиональных регионах.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слова. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология.* Москва, 1997: 267–279.
2. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов.* Назран, 2010.
3. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции. *Методические проблемы исследования этнических культур.* Ереван, 1978.
4. Словарь русского языка*:* в 4 т. Москва*:* Русский язык, 1985–1988. 1985; Т. 1. А – Й, 1986; Т. 2. К – О.
5. Сарангаева Ж.Н. Семиотическое осмысление гостеприимства в калмыцкой, русской и английской лингвокультурах. *Вестник Калмыцкого университета.* 2020; № 3 (47): 97–104.
6. Рузметова Н.В. Репрезентация концепта ‘гостеприимство’ в узбекском, английском и русском художественных текстах. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2010; Выпуск 46, № 22 (203): 107–111.
7. Смирнова Л.А. Национально-культурная специфика реализации концепта ‘гостеприимство’ в русской пословичной картине мира. *Филология и лингвистика: проблемы и перспективы:* материалы I Международной научной конференции. Челябинск, 2011: 48–51. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/24/733/
8. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1978; Т. 14. Повести и рассказы, 1903–1910.
9. Гарипова Г.Р. *Концепт «гостеприимство в русском и английском языках (на материале фразеологии).* Автореферат диссертации … кандмдата филологических наук, 2010.
10. Баласултанова А.Э. Гостеприимство как один из элементов этнической культуры народов Кавказа. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2016; № 1. Available at: https://stk-mn.ru/PDF/09SFK116.pdf
11. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. *Письма.* 1844–1855. Москва: Государственное издательство «Художественная литература», 1935; Т. 59.

References

1. Askol'dov S.A. Koncept i slova. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya.* Moskva, 1997: 267-279.
2. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Nazran', 2010.
3. Markaryan `E.S. Uzlovye problemy teorii kul'turnoj tradicii. *Metodicheskie problemy issledovaniya `etnicheskih kul'tur.* Erevan, 1978.
4. Slovar' russkogo yazyka*:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988. 1985; T. 1. A – J, 1986; T. 2. K – O.
5. Sarangaeva Zh.N. Semioticheskoe osmyslenie gostepriimstva v kalmyckoj, russkoj i anglijskoj lingvokul'turah. *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2020; № 3 (47): 97-104.
6. Ruzmetova N.V. Reprezentaciya koncepta ‘gostepriimstvo’ v uzbekskom, anglijskom i russkom hudozhestvennyh tekstah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2010; Vypusk 46, № 22 (203): 107-111.
7. Smirnova L.A. Nacional'no-kul'turnaya specifika realizacii koncepta ‘gostepriimstvo’ v russkoj poslovichnoj kartine mira. *Filologiya i lingvistika: problemy i perspektivy:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2011: 48-51. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/24/733/
8. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1978; T. 14. Povesti i rasskazy, 1903-1910.
9. Garipova G.R. *Koncept «gostepriimstvo v russkom i anglijskom yazykah (na materiale frazeologii).* Avtoreferat dissertacii … kandmdata filologicheskih nauk, 2010.
10. Balasultanova A.`E. Gostepriimstvo kak odin iz `elementov `etnicheskoj kul'tury narodov Kavkaza. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2016; № 1. Available at: https://stk-mn.ru/PDF/09SFK116.pdf
11. Tolstoj L.N. Polnoe sobranie sochinenij: v 90 t. *Pis'ma.* 1844-1855. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1935; T. 59.

Статья поступила в редакцию 04.04.25

УДК 81'42:81'27:808.54 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-401-404

Znak Yu.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: levi-julia@yandex.ru*

POLYPHONIC PROFILING AS A METHOD OF FORMATION AND INSTITUTIONALIZATION OF THE DISCOURSE "HYBRID WAR" IN WESTERN MEDIA. Western media in the political space form a system of voces that makes a steady ideological impact on the consciousness of the mass audience through frequent representations of the ideological concept "hybrid war unleashed by Russia". A combination of communication efforts of leading political resources magnifies the effect of ideological influence on the mass recipient. The article examines the examples from publications of Western media, in which the concept of "hybrid war" following the events of 2014, as well as 2022 is mainly considered through the prism of "Russian aggression." Thus, the examples under consideration reflect a polyphonic profiling strategy as a method of formation and institutionalization in the media of the collective West the discourse about the Russian aggression. Western media, the governmental institutions media, the governments of the collective West led by the US with the complicity of the United Kingdom play a crucial role in the modelling of the system of interdiscursive polyphony on a global level. The program texts and normative documents of mentioned above structures are considered as information space for the formation and institutionalization of "hybrid war unleashed by Russia" discourse.

Key words: **hybrid war, discourse, conceptualization, ideological impact, polyphonic profiling, frame**

***Ю.Э. Знак**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: levi-julia@yandex.ru*

ПОЛИФОНИЧЕСКОЕ ПРОФИЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСА «ГИБРИДНАЯ ВОЙНА» В ЗАПАДНЫХ СМИ

В статье определяется специфика стратегии полифонического профилирования как метода формирования и институализации в СМИ коллективного Запада дискурса «гибридная война, развязанная Россией». В рамках исследования осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ корпуса текстов из англоязычных источников, содержащих примеры концептов «Гибридная война» и «Гибридная война, развязанная Россией»; использован описательный метод, а также методы индукции и дедукции, заключающиеся в движении от общих закономерностей институционализации дискурса «гибридная война» к их фактическому (частному) проявлению в форме антироссийского дискурса. На основе конкретных примеров выявлено, каким образом осуществляется навязывание идеологически ангажированного западного антироссийского дискурса. В результате сделан вывод о том, что сопряжение коммуникативной деятельности западных СМИ за счет частотных репрезентаций идеологического концепта «Гибридная война, развязанная Россией» приводит к формированию и направленной концептуализации данного понятия, что обеспечивает устойчивое идеологическое воздействие на сознание массового адресата.

Ключевые слова: **гибридная война, дискурс, идеологическое воздействие, полифоническое профилирование, концептуализация, фрейм**

Актуальность данного исследования определяется тем, что в XXI веке структура международных отношений продолжает усложняться: в процессе формирования полицентричного мироустройства происходит перераспределение глобального баланса сил. Стремление западных государств удержать свое доминирование приводит к нарастанию нестабильности, усилению противостояния на глобальном и региональном уровнях. В таких условиях Российская Федерация отстаивает свои национальные интересы, испытывая серьезное давление со стороны внешних противников в лице «коллективного» Запада. Эволюция военных конфликтов как общественного явления развивается в направлении превращения войны как процесса массовой вооруженной борьбы во всеохватывающее противоборство воюющих сторон, при этом прослеживается тенденция стирания различий между войной и миром.

Цель нашей статьи заключается в выявлении специфики стратегии полифонического профилирования как метода формирования и институализации в СМИ коллективного Запада дискурса «гибридная война, развязанная Россией».

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: раскрыть основные характеристики фреймовой теории; выявить особенности стратегии полифонического профилирования как системы многоголосия в дискурсе; осуществить сравнительно-сопоставительный анализ корпуса текстов из англоязычных источников, содержащих примеры концептов «Гибридная война» и «Гибридная война, развязанная Россией»;

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: описательный; методы индукции и дедукции, заключающиеся в движении от общих закономерностей институционализации дискурса «гибридная война» к их фактическому (частному) проявлению в форме антироссийского дискурса.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые с позиции фреймовой теории и в рамках стратегии полифонического профилирования была выявлена и описана трансформация концепта «Гибридная война» и концептуализация понятия «гибридная война, развязанная Россией». Была определена концептуальная идеологическая обусловленность выявленных вербальных маркеров.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении базовых положений к изучению лингвистически релевантных признаков гибридной войны, развязанной против России.

Практическая значимость состоит в анализе метода и примеров полифонического профилирования, что может способствовать разработке стратегии противостояния пропаганде «коллективного» Запада и позволит отстаивать национальные интересы Российской Федерации.

В современных военно-политических и экономических условиях следует обратить особое внимание на классификацию конфликтов по применяемой стратегии достижения целей войны: стратегия сокрушения противника; стратегия непрямых действий; информационная война; смешанный тип (гибридная, асимметричная, партизанская война).

В соответствии с этой классификацией в понятие «средства вооруженной борьбы» входят не только традиционные системы борьбы вооруженных сил, но и значительно больший спектр новых инструментов воздействия на противника: информационные, экономические, социальные и иные. Гибридная война (англ. *hybridwarfare*) – вид враждебных действий, при котором нападающая сторона не прибегает к классическому военному вторжению, а подавляет потенциал своего оппонента, используя сочетание скрытых операций, диверсий в информационной среде, а также оказывая поддержку повстанцам и иным деструктивным силам, действующим на территории противника. При этом военные действия могут вообще не вестись, и с формальной точки зрения гибридная война может протекать в мирное время.

Центральной идеей, объединяющей многие современные лингвистические исследования, является представления о том, что концептуализация и категоризация мира в языке осуществляется по определенным когнитивным моделям, с помощью конкретных схем и механизмов, а знания индивида организуются с помощью определенных структур – когнитивных моделей [1, с. 183].

В своей работе «Структура для предоставления знаний» («A Framework for Representing Knowledge») М. Минский ввел термин «фрейм», который он определял как «структуру данных для представления стереотипной ситуации» (*a data-structure for representing a stereotyped situation*) и «структуру, которая может быть адаптирована в соответствии с реальностью путем изменения деталей по необходимости» (*a framework to be adapted to fit reality by changing details as necessary*). Однако данный термин Минский относил к области информатики и создания искусственного интеллекта [2, с. 76].

Впервые фрейм рассматривается с точки зрения лингвистики Чарльзом Филлмором в работе «Фреймы и семантика понимания» («Frames and Semantics of Understanding»), где фрейм выступает в качестве «специфической единой системы знаний или связанной схематизации опыта» (*a specific unified framework of knowledge, or coherent schematisation of experience*). Согласно фреймовому подходу, слова рассматриваются шире, чем зафиксированное лексическое значение, в них кодируется культура, представление о мире, опыт, образ мышления и даже мнение об объекте. Фрейм способен наделить лексическую единицу новой интерпретацией, путем размещения его содержимого в модель, которая уже функционирует независимо от текста (*frame is able to assign it an interpretation by situating its content in a pattern that is known independently of the text*) [3, с. 223].

В трактовке И. Гофмана, обращающего внимание на то, что поведение людей регулируется формами организации повседневного опыта и общения – фреймами, фрейм определяется как интерпретационная схема, формирующая перспективу восприятия и создающая формальные границы ситуаций, по отношению к которым воспринимаются сообщения [4, с. 80].

Фрейм – это одновременно «матрица возможных событий», которую таковой делает «расстановка ролей» взаимодействующих, и «схема интерпретации», присутствующая в любом восприятии. Так фрейм становится центральной объяснительной категорией – он и «внутри», и «снаружи», и воспринимаемое и средство интерпретации воспринятого.

Н.Н. Болдырев определяет фрейм как объемный, обычно иерархически организованный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной ситуации» [1, с. 57].

Е.Г. Беляевская указывает на то, что за лексическим значением стоит все знание об обозначаемом фрагменте действительности, т. е. фрейм. Ведущими свойствами фреймов, как указывает Е.Г. Беляевская, являются: 1) структурированный или внутренне систематизированный характер; 2) стереотипный характер; 3) гибкость и динамичный характер [5, с. 120]. Последнее из названных свойств, как полагает С.Л. Кушнерук, обеспечивает «агенту дискурса возможность фокусировать внимание читателя на том участке фрейма, который наилучшим образом соотносится с описываемым фрагментом политической действительности с точки зрения прагматической и идеологической пригодности передаваемой информации» [6, с. 28].

Фокусировка фрейма является дискурсивно-специфицированной, то есть она фиксирует именно тот аспект репрезентации, который необходим инициатору дискурса для оказания идеологического воздействия.

Миромоделирующий потенциал политического события в дискурсе часто реализуется через создание уникальной фокусировки фрейма, которая согласуется с идеологическим видением политического события авторами публикаций и способна продуцировать новые оценки.

С точки зрения фреймовой теории языковая единица приобретает свое значение в результате выделения, *профилирования*, фокусирования или высвечивания конкретного участка фрейма как определенной структуры знания в пределах соответствующей когнитивной области [1, с. 184].

Полифоническое профилирование – термин, введенный А.А. Хабаровым и описанный им в докторской диссертации, представляет собой стратегию по формированию в социокультурном пространстве массовой коммуникации системы голосов участников дискурса, «сопряжение коммуникативных деятельностей которых обеспечивает устойчивое идеологическое воздействие на сознание массового адресата за счет частотных репрезентаций идеологических концептов в актуальной сфере речевого узуса» [7, с. 332].

Объединение коммуникативных деятельностей лидеров мнений, авторов статей популярных периодических изданий, в том числе в виде виртуальных (сетевых) участников дискурса, масштабирует эффект идеологического воздей-

ствия на массового адресата. За счет увеличения смысловой нагрузки на адресата повышается возможность устойчивой трансляции идеологических смыслов в разных экстралингвистических обстоятельствах развертывания дискурсивной динамики, то есть обеспечивается направленная концептуализация.

В новейшей истории до 2014 г. в западном информационном пространстве утверждение и продвижение концепта «Гибридная война» осуществлялось в контексте событий вокруг Косово, Израиля и Хезболлы, Чечни, а также в результате событий, связанных с такими геополитическими акторами, как Афганистан и Ирак. Эти события иллюстрируют сочетание традиционных военных действий с нетрадиционными методами, включая информационную войну, кибератаки и использование местных вооруженных групп.

Такой подход получил развитие благодаря анализу того, как современные государства применяют разнообразные тактики для достижения своих целей, часто не прибегая к открытым военным конфликтам. Важным аспектом стало понимание того, как манипуляции информацией и пропаганда могут влиять на общественное мнение и политическую обстановку. Эти события подчеркивают необходимость исследования многообразных методов борьбы в современных конфликтах и позволили глубже понять динамику новых угроз.

Так, например, Ф. Хоффман, известный американский политолог, который посвятил много работ проблематике гибридной войны, заложил основы системного анализа концепта «Гибридная война», сформулировал ряд важнейших тезисов, пишет в своем труде «*Conflicts in the 21-st century: the rise of hybrid wars*» («Конфликты в XXI веке: возникновение гибридных войн»): «*As seen in Kosovo, Afghanistan, and Iraq, irregular adversaries are adopting tactics and modes of operations to offset our firepower and advantages intelligence collection, surveillance and reconnaissance) (*«Как видно в Косово, Афганистане и Ираке, формирования боевиков используют тактику и методы операций для компенсации нашей огневой мощи и преимуществ сбора разведывательной информации, наблюдения и разведки») [8, с. 58].

Кроме того, в заключение, подводя итог, он указывает на то, что "*Hybrid Wars can be waged by states or political groups, and incorporate a range of different modes of warfare including conventional capabilities, irregular tactics and formations, terrorist acts including indiscriminate violence and coercion, and criminal disorder… Hezbollah clearly demonstrates the ability of non-state actors to study and deconstruct the vulnerabilities of Western style militaries, and devise countermeasures»* («Гибридные войны могут быть развязаны государствами или политическими группами и включать в себя ряд различных способов ведения войны, как, например, традиционные способы, нерегулярную тактику и формирования, террористические акты, в том числе неизбирательное насилие и принуждение, а также криминальные беспорядки... Хезболла ясно демонстрирует способность негосударственных субъектов изучать и подробно разбирать уязвимые места военных Запада, а также разрабатывать контрмеры*»).*

На основе этих примеров можно сделать вывод о том, что Ф. Хоффман особенно выделяет Хезбаллу среди иррегулярных террористических авторов, в его рассуждениях нет упоминания России.

Также в качестве иллюстрации обратимся к работе капитана Скотта А. Куомо и капитана Брайана Й. Дойона «Training a "Hybrid" Warrior at the Infantry Officer Course. Will a proof-of-concept exercise find a permanent home?» (Подготовка «гибридного» воина на курсах офицера пехоты. Будут ли учения, подтверждающие концепцию, иметь постоянное место?), в которой они также рассуждают о «гибридных бойцах», способных отвечать вызовам во время военной операции США в Ираке: «*In the face of such a potential challenge, there has never been a more acute need for a "hybrid warrior," possessing a mind capable of operating in timeless environments, conventional and irregular*» («Перед лицом такого потенциального вызова никогда не было более острой потребности в «гибридном воине», обладающим разумом, способным работать круглосуточно, вне времени, в обычных и нерегулярных условиях») [9, с. 1].

Однако после событий 2014 года, то есть после присоединения Крыма к России, а также после начала СВО в 2022 г., риторика коллективного Запада резко меняется: начался процесс, который О. Фридман, научный сотрудник, руководитель научно-исследовательского проекта в **King's College**, посвящённом проблеме политизации понятия «гибридная война», преподаватель МГИМО в 2014 г., в своем интервью данному «Вестнику МГИМО-Университета» в 2016 г., охарактеризовал, как *«реконцептуализация терминологии гибридной войны»*: в адрес России стали все громче звучать обвинения в ведении гибридной войны на Украине – сначала в случае с Крымом, а затем – с Донбассом. Реконцептуализация терминологии гибридной войны произошла в контексте действий России во время конфликта на Украине. По мнению О. Фримана, в понятие гибридной войны включили весь спектр военных и невоенных действий – ведение открытых боевых действий, спецопераций, кибервойны, информационной войны, финансово-экономической войны, политического противостояния и т. д. [10, с. 80].

В. Царик в своей статье «Конструирование «гибридной войны» в западном информационном пространстве: основные стадии и субъекты» подробно описывает нарастающую истерию в западных СМИ относительно событий 2014 и 2024 гг., указывает на то, что «между действиями России весной 2014 г. и термином «гибридная война» был поставлен смысловой знак равенства, а вопрос, насколько эти действия соответствуют ранее сформулированной теории, вообще не поднимался» [11, с. 25].

Продемонстрируем специфику частотных репрезентаций идеологического концепта «Гибридная война, развязанная Россией» на основе ряда примеров из авторитетных англоязычных источников.

Так, весной 2016 г. в № 15 журнала Connections – ежеквартального научного журнала по вопросам безопасности, обороны, военных сил, конфликтов и др., созданным в 2002 году Партнерством ради мира, консорциумом военных академий и институтов исследования безопасности были сформулированы такие тезисы: … *"Journalists have adopted the term "hybrid war" as a shorthand for Russian tactics in Ukraine, apparently with the assumption that readers already know what this means" («Журналисты стали использовать термин «гибридная война» в качестве краткого описания российской тактики на Украине, видимо предполагая, что читатели уже знают, что это значит»*). *"With a view to the conflict in Ukraine, analysts come to different assessments. Anton Dengg and Michael Schurian argue the Ukraine conflict suggests employing hybrid means to project power might be an important trend that could shape the character of threats to come"* («Относительно конфликта на Украине аналитики приходят к разным оценкам. Антон Денгг и Майкл Шуриан утверждают, что украинский конфликт продемонстрировал, что использование гибридных средств для проецирования власти, возможно, является важной тенденцией, которая может формировать характер будущих угроз») [12, с. 65–66].

В декабре 2019 года уже целый номер профессионального журнала, ежеквартально публикуемого Европейским командованием США совместно с Европейским центром по изучению вопросов обороны и безопасности в Европе им. Дж. К. Маршалла per Concordian, был посвящен проблематике гибридной войны в контексте событий вокруг Крыма и Украинского кризиса. Приведем несколько цитат из этого журнала: «…*Russia's actions in Ukraine in 2014 created the current preoccupation with hybrid warfare. Western commentators used hybrid as the most appropriate term to describe the variety of methods employed by Russia during its annexation of Crimea and support to rebel militant groups in eastern Ukraine»* («Действия России на Украине в 2014 году способствовали возникновению озабоченности, существующей сейчас по поводу гибридной войны. Западные обозреватели применили термин "гибридная" как наиболее подходящий для описания различных методов, используемых Россией во время присоединения ею Крыма и поддержки повстанческих воинствующих групп в восточной Украине»*); «Many Western scholars have categorized Russian tactics in Ukraine as hybrid warfare, the use of hard and soft tactics that rely on proxies and surrogates to prevent attribution, to conceal intent, and to maximize confusion and uncertainty»* («Многие западные ученые классифицировали российскую тактику на Украине как гибридную войну, использование тактик мягкой и жесткой силы при помощи доверенных лиц и суррогатов, которые скрывают намерения, максимально способствуя путанице и неопределенности») [13, с. 7–8]; *«…Hybrid warfare is most often associated with aggressive Russian foreign policy over the past decade»* («В течение последнего десятилетия гибридная война чаще всего ассоциируется с агрессивной внешней политикой России») [13, с. 41] и др.

Следует обратить внимание, что один из авторов этого сборника, написавший статью «Defining Hybrid warfare» («Определяя гибридную войну»), Джеймс К. Уитер открыто признает, что «… *Although hybrid warfare is a Western term, not Russian, all sorts of hostile Russian activities … have been labeled hybrid and caused growing alarm in Western security establishments»* («Несмотря на то, что гибридная война – это западный термин, а не русский, все виды враждебной деятельности России … были названы гибридными и вызвали растущую тревогу в западных силовых структурах») [13, с. 7].

Обратимся к другим примерам из публикаций западных СМИ. С сентября 2020 года в журнале Института изучения войны («*Institute for the Study of War; ISW*»), американского аналитического центра, основанного в 2007 году историком Кимберли Каган, публикуется серия статей, посвящённых проблематике гибридной войны через призму «вовлеченности России». Перечислим некоторые заголовки этого издания: "Russian Hybrid Warfare", Report by Mason Clark (September 2020) – «Российская гибридная война», аналитическая статья Мейсона Кларка (сентябрь 2020), "Putin's Offset: The Kremlin's Geopolitical Adaptations since 2014", Report by Nataliya Bugayova (September 2020) – «Смещение вектора Путина: геополитическая адаптация Кремля с 2014 года», аналитическая статья Натальи Бугаевой (сентябрь 2020), "The Russian Military's Lessons Learned in Syria", Report by Mason Clark (January 2021) – «Уроки, извлеченные российскими военными в Сирии», аналитическая статья Мейсона Кларка (январь 2021), "Russia and China Look at the Future of War", by Matthew McInnis (September 2023) – «Россия и Китай смотрят на будущее войны», аналитическая статья Мэтью Макинниса (сентябрь 2023) и др. Процитируем выдержки из некоторых статей: "Russian Hybrid Warfare" – *"The US largely views this Russian approach, hybrid war, as a set of activities below the level of conventional conflict"* («США в основном рассматривают этот российский подход, гибридную войну как ряд действий ниже уровня обычного конфликта») [14, с. 1]*;* "Putin's Offset: The Kremlin's Geopolitical Adaptations since 2014" – *"The battle for minds is Putin's key battle. Russia's national security paradigm shifted toward the information space around 2014 likely in response to the informational successes and failures of its hybrid offensive on Ukraine"* («Битва за умы – ключевая битва Путина. Модель национальной безопасности России перешла в информационное пространство примерно в 2014 году, вероятно, в ответ на информационные успехи и неудачи своего гибридного наступления

на Украину») [15, с. 1] ; "The Russian Military's Lessons Learned in Syria" – *"The Russian military identifies its deployment to Syria as the prototypical example of future war – an expeditionary deployment to support a coalition-based hybrid war"* («Российские военные считают, что их развертывание в Сирии является классическим примером будущей войны – экспедиционного развертывания для поддержки коалиционной гибридной войны») [16, с. 1].

Приведем заголовки современных статей еще некоторых англоязычных источников западных СМИ: "What is hybrid warfare, which some fear Russia will use after Ukraine's strike?"; "Tracking the Russian Hybrid Warfare – cases from Nordic-Baltic countries"; "Russia's hybrid war against the West"; "What Is Hybrid Warfare? Russia's Potential Response to Ukrainian Strike"; "The hybridity of Russia's attack on Ukraine, How Russia's Hybrid Warfare is Changing"; "Hybrid threats: Russia's shadow war escalates across Europe"; "Playing with fire. Are Russia's hybrid attacks new European war?" и др. [17; 18].

В рамках нашего исследования был рассмотрен метод создания системы многоголосия в дискурсе западных СМИ, который приводит к направленной реконцептуализации концепта «Гибридная война» и концептуализации понятия «гибридная война, развязанная Россией». На основе приведенных примеров можно утверждать, что фокусировка фрейма является дискурсивно-специфицированной, то есть она фиксирует именно тот аспект репрезентации политического контекста, связанный с образом России, который необходим инициатору дискурса для оказания идеологического воздействия (угроза со стороны России). Кроме того, в западных СМИ полифоническое профилирование дискурса «гибридной войны» осуществляется организованно, целенаправленно, с максимальным охватом политических изданий и с упреждением.

В рамках лингвистики информационно-психологической войны как составляющей гибридной войны изучение языка и речевых технологий информационно-психологического противоборства представляет интерес как для специалистов в области языкознания, правоведов, политологов, так и для представителей соответствующих государственных служб, отвечающих за разработку и осуществление мер по противостоянию пропаганде и распространению дезинформации «коллективного Запада».

Библиографический список

1. Болдырев Н.Н. *Язык и система знаний. Когнитивная теория языка*. Москва: Издательский дом «ЯСК», 2019.
2. Minsky M. *A Framework for Representing Knowledge (Technical Report)*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1974.
3. Fillmore Ch. Frames and Semantics of Understanding. *Quaderni do Semantica*. 1985; Vol. VI, № 2: 245.
4. Гофман И. *Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*. Москва, 2003.
5. Бабина Л.В., Дубровская О.Г., Магировская О.В. и др. *Интерпретация мира в языке*: коллективная монография. Тамбов, 2017.
6. Кушнерук С.Л. Миромоделирующий потенциал дискурса политического события. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2018; Т. 15, № 3: 26–31.
7. Хабаров А.А. *Этнокогнитивные основы информационно-психологического воздействия в коммуникативной динамике дискурса*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2022.
8. Hoffman F. *Conflicts in the 21st Century: The Rise of Hybrid Wars, Potomac Institute*, 2007. Available at: https://www.potomacinstitute.org/
9. Cuomo Scott A., Doyon Bryan Th. *Training a "Hybrid" Warrior at the Infantry Officer Course. Will a proof-of-concept exercise find a permanent home?* Available at: https://smallwarsjournal.com/2008/01/27/training-a-hybrid-warrior-at-the-infantry-officer-course/
10. Фридман О. «Гибридная война» понятий. *Вестник МГИМО-Университета*. 2016; № 5 (50): 79–85. Available at: https://doi.org/10.24833/2071-8160-2016-5-50-79-85
11. Царик В.С. Конструирование «гибридной войны» в западном информационном пространстве: основные стадии и субъекты. *Вестник РГГУ*. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2020; № 3: 25. DOI: 10.28995/2073–6339-2020-3-20-34
12. Giegerich B. Hybrid Warfare and the Changing Character of Conflict. *Connections QJ 15*. 2016; № 2: 65–72. Available at: Available at: http://dx.doi.org/10.11610/Connections.15.2.05
13. James K. Defining Hybrid Warfare. *Per Concordiam*. 2020; Vol. 10, Issue 1: 7–10.
14. Clark M. Russian Hybrid Warfare. *ISW*. 2020. Available at: https://www.understandingwar.org/sites/default/files/Russian%20Hybrid%20Warfare%20ISW%20Report%202020.pdf
15. Bugayova N. The Kremlin's Geopolitical Adaptations Since 2014. *ISW*. 2020. Available at: https://www.understandingwar.org/report/putins-offset-kremlin%E2%80%99s-geopolitical-adaptations-2014
16. Clark M. The Russian Military's Lessons Learned in Syria. *ISW*. 2021. Available at: https://www.understandingwar.org/sites/default/files/The%20Russian%20Military%E2%80%99s%20Lessons%20Learned%20in%20Syria_0.pdf
17. US and Europe fear escalation of Russian hybrid warfare. *The Guardian*. 2024. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2024/nov/19/hybrid-warfare-russia-ukraine
18. Geri M. Understanding Russian Hybrid Warfare against Europe in the energy sector and in the future 'energy-resources-climate' security nexus. *Journal of Strategic Security*. 2024; № 3: 15–34. Available at: https://digitalcommons.usf.edu/jss/vol17/iss3/2

References

1. Boldyrev N.N. *Yazyk i sistema znanij. Kognitivnaya teoriya yazyka*. Moskva: Izdatel'skij dom «YaSK», 2019.
2. Minsky M. *A Framework for Representing Knowledge (Technical Report)*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1974.
3. Fillmore Ch. Frames and Semantics of Understanding. *Quaderni do Semantica*. 1985; Vol. VI, № 2: 245.
4. Gofman I. *Analiz frejmov: `esse ob organizacii povsednevnogo opyta*. Moskva, 2003.
5. Babina L.V., Dubrovskaya O.G., Magirovskaya O.V. i dr. *Interpretaciya mira v yazyke*: kollektivnaya monografiya. Tambov, 2017.
6. Kushneruk S.L. Miromodeliruyuschij potencial diskursa politicheskogo sobytiya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2018; T. 15, № 3: 26-31.
7. Habarov A.A. *`Etnokognitivnye osnovy informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya v kommunikativnoj dinamike diskursa*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2022.
8. Hoffman F. *Conflicts in the 21st Century: The Rise of Hybrid Wars, Potomac Institute*, 2007. Available at: https://www.potomacinstitute.org/images/stories/publications/potomac_hybridwar_0108.pdf
9. Cuomo Scott A., Doyon Bryan Th. *Training a "Hybrid" Warrior at the Infantry Officer Course. Will a proof-of-concept exercise find a permanent home?* Available at: https://smallwarsjournal.com/2008/01/27/training-a-hybrid-warrior-at-the-infantry-officer-course/
10. Fridman O. «Gibridnaya vojna» ponyatij. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2016; № 5 (50): 79-85. Available at: https://doi.org/10.24833/2071-8160-2016-5-50-79-85
11. Carik V.S. Konstruirovanie «gibridnoj vojny» v zapadnom informacionnom prostranstve: osnovnye stadii i sub`ekty. *Vestnik RGGU*. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2020; № 3: 25. DOI: 10.28995/2073-6339-2020-3-20-34
12. Giegerich B. Hybrid Warfare and the Changing Character of Conflict. *Connections QJ 15*. 2016; № 2: 65-72. Available at: Available at: http://dx.doi.org/10.11610/Connections.15.2.05
13. James K. Defining Hybrid Warfare. *Per Concordiam*. 2020; Vol. 10, Issue 1: 7-10.
14. Clark M. Russian Hybrid Warfare. *ISW*. 2020. Available at: https://www.understandingwar.org/sites/default/files/Russian%20Hybrid%20Warfare%20ISW%20Report%202020.pdf
15. Bugayova N. The Kremlin's Geopolitical Adaptations Since 2014. *ISW*. 2020. Available at: https://www.understandingwar.org/report/putins-offset-kremlin%E2%80%99s-geopolitical-adaptations-2014
16. Clark M. The Russian Military's Lessons Learned in Syria. *ISW*. 2021. Available at: https://www.understandingwar.org/sites/default/files/The%20Russian%20Military%E2%80%99s%20Lessons%20Learned%20in%20Syria_0.pdf
17. US and Europe fear escalation of Russian hybrid warfare. *The Guardian*. 2024. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2024/nov/19/hybrid-warfare-russia-ukraine
18. Geri M. Understanding Russian Hybrid Warfare against Europe in the energy sector and in the future 'energy-resources-climate' security nexus. *Journal of Strategic Security*. 2024; № 3: 15-34. Available at: https://digitalcommons.usf.edu/jss/vol17/iss3/2

Статья поступила в редакцию 04.04.25

УДК 81`373 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-404-407

Kopeykina N.G., *postgraduate, Department of Journalism, Russian Islamic Institute (Kazan, Russia), E-mail: kop-5051688@mail.ru*

SEMANTIC CONTENT OF THE WORD "JOURNALISM" IN SCIENTIFIC AND PUBLIC DISCOURSES. Based on conceptual analysis involving 220 respondents, the research reveals a significant divergence between academic and everyday interpretations of the concept of journalism. The study establishes that in mass consciousness, journalism is perceived much more narrowly than in scientific discourse: only 5.9% of respondents associate it with science, 10.9% recognize it as a social institution, and 17.3% categorize blogging as journalism (under certain conditions). The analysis of the results of the study makes it possible to reconstruct the individual semantic content of the concept for each respondent and to form an integrative model of the average semantic content of the concept of "journalism" in the mass consciousness, based on the existential experience of the respondents. The boundaries of the term's conceptual sphere in public perception are clearly defined:

digital professions with English-language names and auxiliary structures are predominantly not included in the semantic field of journalism, indicating the preservation of a traditional, activity-oriented understanding in mass consciousness. The research results contribute to the theory of linguistic conceptualization and can be applied to improve communication between the journalistic community and its audience.

Key words: **journalism, semantic field, practical journalism, science, social institution, concept, conceptosphere**

***Н.Г. Копейкина**, соискатель, Российский исламский институт, г. Казань, E-mail: kop-5051688@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ СЛОВА «ЖУРНАЛИСТИКА» В НАУЧНОМ И НАРОДНОМ ДИСКУРСАХ

В исследовании на основе концептуального анализа с участием 220 респондентов выявлена существенная дивергенция между научным и обыденным пониманием термина «журналистика». Установлено, что в массовом сознании журналистика воспринимается значительно уже, чем в научном дискурсе: лишь 5,9% респондентов ассоциируют её с наукой, 10,9% признают общественным институтом, 17,3% относят к журналистике блогерство (при определенных условиях). Анализ результатов проведённого исследования позволил реконструировать индивидуальные семантические наполнения концепта для каждого респондента и сформировать интегративную модель усредненного семантического наполнения концепта «Журналистика» в массовом сознании, основанную на экзистенциальном опыте респондентов. В результате были определены границы концептосферы термина в народном восприятии: цифровые профессии с англоязычными наименованиями и вспомогательные структуры преимущественно не включаются в семантическое поле журналистики, что свидетельствует о сохранении в массовом сознании традиционного, деятельностно-ориентированного понимания. Результаты исследования вносят вклад в теорию языковой концептуализации и могут применяться для совершенствования коммуникации между журналистским сообществом и аудиторией.

Ключевые слова: **журналистика, семантическое поле, практическая журналистика, наука, социальный институт, концепт, концептосфера**

В научной литературе представлен широкий спектр дефиниций слова *журналистика*, предложенных различными учеными в разные исторические периоды. В современном научном дискурсе сформировался консенсус относительно дифференциации практической журналистики и журналистики как научной дисциплины. А.А. Кокорин [1] концептуализирует журналистику одновременно как вид профессиональной деятельности, социальный институт, научную дисциплину и форму искусства, акцентируя внимание на её фундаментальной функции – содействии общественному прогрессу, что является неоспоримым постулатом. Большинство определений журналистики либо основываются на анализе её функционально-целевых характеристик, либо в той или иной степени затрагивают данный аспект. Исходя из функциональных задач журналистики, свои определения, помимо вышеупомянутого автора, предложили такие российские исследователи, как В.В. Ворошилов [2], С.Г. Корконосенко [3], Я.Н. Засурский [4], А.В. Черняк [5], Е.Л. Вартанова [6] и другие.

В современном информационном пространстве наблюдается множественность интерпретаций термина «журналистика» в рамках различных теоретических подходов, а также существенный разрыв между научным пониманием данного концепта и его восприятием в массовом сознании, что и обусловливает актуальность данной работы.

В связи с тем что лингвистический анализ должен осуществляться в непосредственной корреляции с когнитивным восприятием реципиентов, целью этого исследования является выявление семантического значения термина «журналистика» в народном дискурсе, определение его концептуальных признаков с учетом современной языковой картины мира и установление места данного концепта в лексикологической системе.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя выявление семантического наполнения концепта «Журналистика» в массовом сознании посредством концептуального анализа с последующим сравнением с научным пониманием термина, а также определение границ концептосферы данного термина через анализ восприятия профессий и объектов, относимых к журналистике.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является концептуальный анализ, позволяющий комплексно изучить семантическое поле термина «журналистика» через призму массового сознания и количественно измерить дистанцию между научным и народным пониманием данного феномена.

Новизна работы отражается в ее комплексном подходе к изучению концептосферы термина «журналистика» через призму массового сознания и первом количественном измерении дистанции между научным и народным пониманием журналистики на значительной выборке респондентов.

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в развитии теории языковой концептуализации, расширении представлений о механизмах формирования концептов в массовом сознании и их отличии от научных концептов.

Практическая значимость определена возможностью использования полученных результатов для совершенствования коммуникации между журналистским сообществом и аудиторией, разработки образовательных программ по медиаграмотности и уточнения терминологического аппарата журналистики.

Проведен концептуальный анализ методом опроса для определения сегмента русской концептосферы термина «журналистика» в массовом сознании. Учитывая, что объективность выводов возможна лишь при учете мнения непосредственных потребителей медиаконтента, исследование опиралось на их когнитивную обработку информации, связанной с журналистикой и сопутствующими профессиями.

В исследовании приняли участие 220 респондентов в возрасте от 30 до 86 лет с высшим или средним специальным образованием. Опрос состоял из трех анкет с ответами «Да» или «Нет» (с возможностью выбора обоих вариантов при неопределенности). Первая анкета определяла общее восприятие понятия «журналистика». Вторая включала перечень из 65 профессий с вопросом «Относятся ли данные профессии к журналистике?», охватывая как непосредственно журналистские специальности, так и вспомогательные области. Третья анкета предлагала указать, какие из перечисленных объектов (понятий) относятся к журналистике.

Семантическое наполнение термина «журналистика»: историко-лингвистический аспект

Этимология термина «журнал» восходит к Петровской эпохе, когда слово было заимствовано из французского (Journal, означающее «ежедневный»). Термин «журналистика» впервые зафиксирован в российском контексте в 1825 г. благодаря издателю «Московского телеграфа» Н.А. Полевому и изначально относился к информации, передаваемой через печатные издания. К концу XIX века семантическое поле расширилось, включив сбор, обработку и распространение информации посредством печати, радио и телевидения.

В работе исследователя В.Г. Березиной отмечается: «Во второй половине XIX в. слово журналистика получает и второе значение – ‘профессия журналиста’» [7, с. 209–212]. Однако семантическую сферу дополнила не сама профессия, а расширенная концепция информационной деятельности с учетом появления новых каналов. «Словарь русского языка» Российской академии наук определяет журналистику как литературно-публицистическую деятельность в журнале, газете, на радио, телевидении [8]. В.И. Ленин в работе «С чего начать?», характеризуя функции газеты, предложил функциональное определение: «Газета – не только коллективный пропагандист и коллективный агитатор, но также и коллективный организатор» [9, с. 11].

Профессор МГУ Е.П. Прохоров определяет журналистику как систему средств массовой информации, компоненты которой взаимосвязаны и функционируют на основе прямых и общественных связей [10, с. 16]. Этот взгляд подчёркивает системную природу журналистики, несмотря на абстрактность формулировки.

В последующих работах Прохоров рассматривает журналистику через множественные аспекты: 1. Социальный институт – устойчивое объединение учреждений, занимающихся сбором, обработкой и распространением массовой информации (включая вспомогательные и научно-образовательные центры); 2. Система деятельности – совокупность действий, поддерживающих функционирование института, с недостаточным отражением современных интернет-технологий (программирование, мультимедийный контент, цифровизация; актуально к 2003 г.); 3. Совокупность профессий – не только журналисты, но и специалисты по техническому обеспечению, рекламе и медиаменеджменту; 4. Система произведений – журналистские материалы, внутриредакционные документы, корреспонденция с аудиторией и административная документация; 5. Комплекс информационных каналов [10, с. 16–17].

Эти компоненты дополняются экономическим (журналистика как вклад в ВВП РФ), политическим (инструмент формирования общественного сознания) и коммерческим (журналистика как бизнес-ориентированная деятельность, отмеченная В.С. Хелемендиком) аспектами, что расширяет общую концептосферу.

Когнитивная наука демонстрирует, что знания организованы в виде концептов – абстрактных ментальных целостностей, основанных на установках и поведенческих реакциях, которые интегрируются в коллективное когнитивное пространство, образуя массовые концепты [11]. А.П. Бабушкин понимает концепт как ментальную репрезентацию, которая определяет, как вещи связаны между собой и как они категоризируются [12, с. 16]. Это понятие охватывает не только материальные объекты, но и виды деятельности, феномены и ощущения, вербализуясь через систему языковых знаков [13]. Объединение концептов по типологическим

признакам формирует концептуальные поля, составляющие концептосферу [14, с. 54].

На современном этапе лингвистическая наука не обладает универсальным определением термина «журналистика». Расширение его семантического поля отдаляет базовую доминанту – деятельность. В.Н. Сурина утверждает, что «характерной особенностью современной лингвистики является исследование языка в тесной связи с человеком, его сознанием, познанием окружающей действительности и его практической деятельностью» [13].

В исследовании приняло участие 220 респондентов. Данные представлены в процентном соотношении:

1. 90% респондентов (198 человек) дали отрицательный ответ на вопрос «Все ли люди, работающие в журналистике, имеют журналистскую профессию?»
2. 5,9% респондентов (13 человек) квалифицируют журналистику как науку.
3. 10,9% респондентов (24 человека) определяют журналистику как общественный институт.
4. 17,3% респондентов (38 человек) идентифицируют блогерство как форму журналистики при условии социально-общественной значимости транслируемой информации.

Результаты проведенного концептуального анализа, направленного на выявление концептосферы термина «журналистика» в массовом сознании, демонстрируют значительную дивергенцию между научным и народным дискурсами. Не все компоненты семантического поля термина «журналистика» интерпретируются непрофессиональной аудиторией аналогично научной интерпретации. Анализ анкет позволил реконструировать индивидуальные семантические наполнения концепта для каждого респондента и сформировать интегративную модель усредненного семантического наполнения концепта «Журналистика» в массовом сознании, основанную на экзистенциальном опыте респондентов. В народных массах термин «журналистика» не столь всеобъемлющ, как предлагается учеными, дающими толкования слову «журналистика» (см. рис. 1).

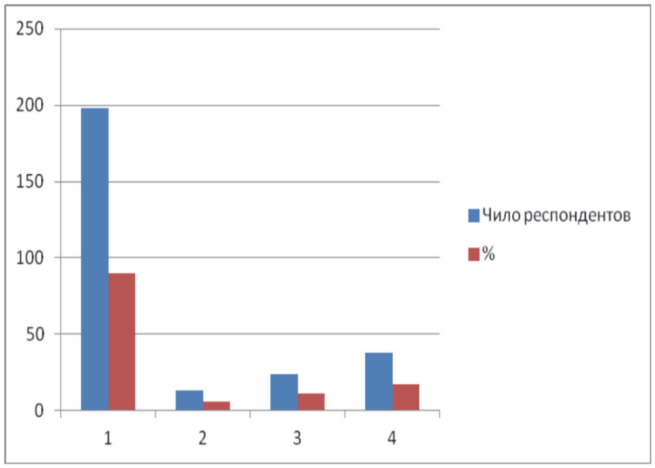


Рис. 1. Результаты концептуального анализа

Число респондентов в графике приведено в процентном выражении, общее число респондентов – 220 человек.

1. Число респондентов (198 чел.) – 90% не считают, что все работающие в сфере журналистики, обладают соответствующим профессиональным образованием.
2. Число респондентов (13 чел.) – 5,9% ассоциируют журналистику с научной дисциплиной.
3. Статус общественного института журналистике присваивают (24 чел.) – 10,9% респондентов.
4. 17,3% опрошенных квалифицируют блогерство как форму журналистики (включая 7,4% однозначно положительных ответов и 9,9% условно положительных, где детерминирующим фактором выступает социально-общественная значимость транслируемой информации).

Анализ данных показал, что не все профессиональные номинации, включенные в анкету, идентифицируются респондентами как журналистские. В частности, профессии, возникшие в процессе цифровой трансформации медиа, особенно те, в наименовании которых присутствуют англоязычные термины с латинской графикой, оказались неизвестны значительной части респондентов, включая журналистов с многолетним профессиональным стажем. Лишь незначительная часть профессий вспомогательных структур была отнесена респондентами к журналистике, что свидетельствует о понимании того, что журналистская деятельность поддерживается работой различных смежных сфер, однако логистические, полиграфические, издательские, коммуникационные, рекламные и иные профессии не интегрируются респондентами в концепт «Журналистика».

Данный феномен аналогичен концептуальной категоризации в других сферах: например, концепт «Еда» ассоциируется с процессом приготовления, потребления пищи, продуктами питания, кухонными принадлежностями и т. д. Однако при идентификации отдельных элементов данного ассоциативного поля без упоминания ключевого концепта респонденты апеллируют к базовым категориям: яблоко определяется как фрукт, кастрюля – как посуда, обеденный стол – как мебель. Аналогично, не все ассоциации, возникающие при актуализации лексемы «журналистика», входят в ядерную зону семантического значения данного слова. Конкретность и определенность лексических единиц в языке способствует когнитивной стабильности концептуальной системы.

Важно подчеркнуть, что семантические поля понятий «журналистика», «наука журналистика» и «общественный институт журналистика» следует рассматривать как отдельные, хотя и взаимосвязанные конструкты. Журналистика в первичном значении относится к практической деятельности по сбору, обработке и распространению информации; наука журналистика представляет собой систему теоретических знаний и методов исследования этой деятельности; а общественный институт журналистики охватывает комплекс социальных структур и нормативных механизмов, обеспечивающих функционирование медиасферы в обществе. Разграничение этих понятий не только способствует терминологической ясности в научном дискурсе, но и соответствует реальному восприятию данных концептов в массовом сознании, что подтверждается результатами проведенного исследования.

Концептуальный анализ подтвердил существование различия семантического наполнения концепта «Журналистика» в научном и народном дискурсах. В массовом сознании термин «журналистика» имеет более узкое значение, чем в научном дискурсе: лишь 5,9% респондентов ассоциируют журналистику с наукой, 10,9% признают её общественным институтом, 90% осознают, что не все работающие в сфере журналистики имеют журналистское образование или профессию.

Установлены чёткие границы концептосферы термина «журналистика» в массовом сознании: респонденты преимущественно не включают в неё новые цифровые профессии, особенно с иностранными названиями, а также вспомогательные структуры (логистические, полиграфические, рекламные), которые исследователи относят к расширенному семантическому полю журналистики. Это свидетельствует о сохранении в массовом сознании более традиционного, деятельностно-ориентированного понимания журналистики.

Библиографический список

1. Кокорин А.А. *Идеология: хрестоматийные заметки*. Москва. 2007.
2. Ворошилов В.В. *Журналистика*: учебник для высшей школы. Санкт-Петербург, 2000.
3. Корконосенко С.Г. *Основы журналистики*: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика». Москва: Аспект Пресс, 2001.
4. Засурский Я.Н. *Аз, буки, веди… Энциклопедия жизни современной российской журналистики*. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2007; Т. 1.
5. Черняк А.В. *Власть и журналистика*: монография. Москва, 2015; Ч. 1.
6. Вартанова Е.Л. *Медиасистема России*: учебник для студентов вузов. Москва, 2021.
7. Березина В.Г. К истории слова журналистика. *Ученые записки ЛГУ*. Серия: Филологические науки. 1957; Выпуск 33, № 218: 209–212.
8. *Словарь русского языка*. Москва, 1981.
9. Ленин В.И. С чего начать? *Полное собрание сочинений*. Москва, 1967; Т. 5.
10. Прохоров Е.П. *Введение в теорию журналистики*: учебник для студентов вузов. Москва, 2003.
11. Колышкина Т.Б., Маркова Е.В., Шустина И.В. Семантическое наполнение концепта «качество» в рекламной коммуникации. *Коммуникативные исследования*. 2014; № 1: 95–112.
12. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж, 1996.
13. Сурина В.Н. Понятие концепта и концептосферы. *Молодой ученый*. 2010; Т. 2, № 5 (16): 43–46.
14. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.

References

1. Kokorin A.A. *Ideologiya: hrestomatijnye zametki*. Moskva. 2007.
2. Voroshilov V.V. *Zhurnalistika*: uchebnik dlya vysshej shkoly. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Korkonosenko S.G. *Osnovy zhurnalistiki*: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu i special'nosti "Zhurnalistika". Moskva: Aspekt Press, 2001.
4. Zasurskij Ya.N. *Az, buki, vedi… `Enciklopediya zhizni sovremennoj rossijskoj zhurnalistiki*. Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2007; T. 1.

5. Chernyak A.V. *Vlast' i zhurnalistika*: monografiya. Moskva, 2015; Ch. 1.
6. Vartanova E.L. *Mediasistema Rossii*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva, 2021.
7. Berezina V.G. K istorii slova zhurnalistika. *Uchenye zapiski LGU*. Seriya: Filologicheskie nauki. 1957; Vypusk 33, № 218: 209-212.
8. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1981.
9. Lenin V.I. S chego nachat'? *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1967; T. 5.
10. Prohorov E.P. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva, 2003.
11. Kolyshkina T.B., Markova E.V., Shustina I.V. Semanticheskoe napolnenie koncepta «kachestvo» v reklamnoj kommunikacii. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2014; № 1: 95-112.
12. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh, 1996.
13. Surina V.N. Ponyatie koncepta i konceptosfery. *Molodoj uchenyj*. 2010; T. 2, № 5 (16): 43-46.
14. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 04.04.25

УДК 811.111.255.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-407-410

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-peredery@mail.ru*

RENDERING THE IMAGERY OF L. A. FILATOV'S PLAY "THE TALE OF SOLDIER FEDOT, THE DARING FELLOW" IN THE ENGLISH TRANSLATION. The article examines the imagery in the poetic work *The Tale of Soldier Fedot, The Daring Fellow* from a comparative perspective, based on the following propositions: 1) an image is the primary unit of the artistic content of a literary work; 2) imagery manifests itself primarily through its expressiveness, which is realized through various means at both the semantic and verbal levels; 3) the transmission of imagery in a literary work during translation is considered within the framework of pragmatic and linguocultural approaches and is achieved through a set of translation transformations; 4) the genre, style, and use of specific emotive vocabulary (in this case, mostly colloquial) significantly influence the transmission of imagery in the original text, which is reflected in the challenges identified when examining the English translation of the material. The presented research also quantitatively determines the intensity of expressiveness of the vocabulary used to convey imagery. The article concludes that as a result of the analysis of the expressiveness of vocabulary, which is responsible for forming the imagery of the work, the lack of intensity of expressive vocabulary in the translation in comparison with the original was revealed, which is explained by the specificity of the genre and style of the translated work.

Key words: **imagery, The Tale of Soldier Fedot, The Daring Fellow, translation transformations, colloquial vocabulary, intensity of vocabulary expressiveness**

С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*

ПЕРЕДАЧА ОБРАЗНОСТИ ПЬЕСЫ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА» ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается образность в поэтическом произведении «Про Федота-стрельца, удалого молодца» в сопоставительном аспекте, исходя из следующих положений: 1) образ является основной единицей художественного содержания литературного произведения; 2) образность проявляется, прежде всего, в своей экспрессивности, которая реализуется за счет различных средств на смысловом и вербальном уровнях; 3) передача образности художественного произведения при переводе рассматривается в рамках прагматического и лингвокультурного подходов и осуществляется за счет набора переводческих трансформаций; 4) жанр, стиль и использование определенной эмотивной лексики (в данном случае – в большей степени просторечной) оказывают существенное влияние на передачу образности исходного текста, что находит свое отображение в сложностях, выявленных во время анализа переводческих трансформаций в английском переводе исследуемого материала. Также в рамках представленного исследования количественно определяется интенсивность экспрессивности лексики, используемой для передачи образности.

Ключевые слова: **образность, пьеса «Про Федота-стрельца, удалого молодца», переводческие трансформации, просторечная лексика, интенсивность экспрессивности лексики**

Актуальность данного исследования определяется неугасающим интересом к «образу» и «образности» как ключевым категориям, которыми оперирует искусство в целом и художественная литература в частности. В разрезе художественного и в особенности поэтического перевода эти понятия требуют дополнительного переосмысления и концептуального подхода, который применялся бы для оценки полноты и адекватности такого перевода не просто на смысловом и содержательном уровнях, но и эстетическом и эмоциональном.

Цель нашей статьи заключается в выявлении и анализе средств передачи образности в пьесе Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» и определении их эффективности.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) определить основные теоретические подходы к образности и ее передаче в художественном и поэтическом переводе; 2) выделить основные принципы классификации образов и критерии адекватности передачи образов при переводе на иностранный язык; 3) сделать выводы и определить перспективы дальнейшего исследования в этом направлении.

Исследование проводилось в сопоставительном ключе на материале пьесы Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» [1] и ее перевода на английский язык за авторством А.С. Вагапова [2] с использованием следующих методов описательного, контекстуального, сравнительного и статистического анализа в рамках прагматического и лингвокогнитивного подходов.

Научная новизна исследования определена синтезом двух подходов: анализируются переводческие трансформации при передаче образности в прагматическом и лингвокогнитивном аспектах, а также проводится исследование лексической экспрессивности, определяющей образность.

Теоретическая значимость исследования лежит в пределах научных изысканий в области теории образности и теории перевода, его положения подлежат дальнейшему изучению и доработке в соответствии с практическими результатами.

Практическая значимость работы заключается в дальнейшей реализации применяемого подхода для анализа эффективности передачи образности при переводе художественных произведений, перевод которых представляют особую сложность, и возможности выявлять и количественно оценивать несоответствия и искать наилучшие решения для заполнения смысловых и эмотивных «лакун» при переводе.

При осуществлении художественного перевода первичным принято считать эстетическое и эмоциональное воздействие на реципиента. Трудности осуществления такого перевода в первую очередь связаны с индивидуальным авторским стилем, отсутствием конкретной целевой аудитории, наличием целого ряда аспектов лингвистического и экстралингвистического характера, а также образностью художественного произведения, сущность которой отлична от произведений других жанров. Первостепенной задачей переводчика становится адекватная интерпретация и передача образов на языке перевода, при этом в принятии тех или иных переводческих решений он руководствуется как лингвистическими, так и когнитивными особенностями исходного текста. В качестве способа оценки адекватности перевода И.А. Лиходкина предлагает использовать метод образной идентификации, который заключается в сопоставлении исходного образа и образа в переводном произведении, при этом критерием такой адекватности является полнота передачи образности, которая может быть полной, частичной или же отсутствовать [3, с. 370].

О.П. Алексеева подчеркивает, что задача эквивалентного поэтического перевода осложняется еще и тем, что «задействуется весь спектр языковых средств», которые в своей совокупности и определяют образность, которая понимается как выразительность. Исследователь разделяет микрообразы (стилистические и выразительные средства языка) и макрообразы (целостные образы героев или образ автора) [4, с. 434].

Е.Б. Борисова определяет художественное содержание как «художественно освоенную характерность», которая в художественном произведении может определять индивида, определенную ситуацию или настроение [5, с. 21]. Художественное содержание воплощается в художественной форме, основной единицей которой является образ. Будучи понятием, которым оперируют разные

области знания, образ многозначен, носит контекстуальный характер, целостен и одновременно дискретен. Литературный образ в первую очередь вербален в своей изобразительности и реализуется и преобразуется в результате «взаимопроникновения нескольких планов бытия», также он сложен и многомерен в его отношении к действительности. Структурная модель художественного произведения представляется в виде ядра, окруженного несколькими оболочками, среди которых выделяются две промежуточные – внутренняя (система образов) и внешняя (языковая структура, за счет которой достигается эффект художественной выразительности) [5].

С точки зрения классификации образы могут быть предметными (они статичны и описательны), обобщенно-смысловыми (носят фабульный характер) и структурными (концептуальными). В плане смыслового содержания образы бывают индивидуальными, характерными, типическими, образами-мотивами, топосами и архетипами. Для образов характерна тождественность формы и содержания, в таком случае они считаются автологическими, или же отсутствие такой тождественности (металогические образы).

Особую сложность представляет передача образности поэтического произведения на другой язык в силу того, что являясь типологическим свойством художественного текста, образность отражает в себе художественное мышление автора, идейность, эмоциональность, различные способы смыслоформирования, интерпретации, лингвокультурные и стилистические особенности, которые по-разному проявляются в языке оригинала и языке перевода ввиду асимметричности этих языков по целому ряду параметров, как лингвистических, так и экстралингвистических [5, с. 25].

Н.В. Шутёмова рассматривает трансформацию образности поэтического произведения при переводе в рамках рефракционной модели перевода, согласно которой высокая степень рефракции сопряжена с низкой степенью репрезентативности исходной образности. Исследователь выделяет относительно полную репрезентированность образа (сохраняется идейное и эмотивное наполнение оригинала, а также форма, в которой они вербализуются), элиминирование образа, замену образа, развернутость и детализацию образа, генерализацию и компрессию образа и изменение логики связей между образами [6, с. 72].

В данной работе мы будем опираться на прагматический и лингвокогнитивный подходы к переводу, что определено характером исходного произведения. Образность в пьесе «Про Федота-стрельца, удалого молодца» детерминирована сеттингом и тесно связана с исторической, политической, социальной, культурной и географической компонентами. Соответственно, получение лингвокогнитивного и прагматически адекватного перевода требует определённой адаптации исходного текста. Особенностью пьесы является ее «народный» характер, т. к. она написана в стиле русской народной сказки и носит ярко выраженный просторечный характер: именно за счет многочисленных фразеологизмов и просторечных выражений создаются специфические образы главных героев, и сама пьеса трансформируется в метафорический макрообраз, воплощающий определенную модель народного бытия. Многие фразеологизмы и просторечия вошли в обиход и стали крылатыми выражениями, они неразрывно связаны с культурой и бытом нашей страны, отображают национальный колорит и характеризуются высокой степенью эмоциональности, что делает их перевод в рамках лингвокогнитивного и прагматического подхода затруднительным. Мы также можем небезосновательно утверждать, что поиск подтекста в такого рода произведении вторичен, а содержательная сторона в значительной степени проявлена в форме, т. к. произведение своей целью преследует не вдумчивое размеренное чтение и рефлексию, а сиюминутную реакцию на хорошо узнаваемые и глубоко понимаемые языковые образования, отображающие хорошо знакомые реалии.

Рассмотрим некоторые предметные автологичные образы, которые встречаются в произведении, и то, каким образом они переданы в переводе А.С. Вагапова:

«Гость ***скучает, ботфортой*** *качает,* ***дырки на скатерти*** *изучает.* *Вдруг,* ***как с неба, – каравай хлеба,*** ***икры бадейка****, тушеная индейка, стерляжья уха,* ***телячьи*** *потроха, – и такой вот* ***пищи названий до тыщи****!* ***При эдакой снеди*** *как не быть беседе!..»* [1].	*«The guest* ***looks bored****; he sits dangling* ***his foot*** *and watching* ***the holes on the table cloth****.* ***The Tsar is boiling hot, swearing and cursing Soldier Fedot****.* *Suddenly,* ***– oh my****! –* ***as if from the sky****, there come* ***a loaf of bread*** *and* ***an apple pie****,* ***a bucket of caviar****, stewed turkey, giblets, sturgeon soup,* ***fishes*** *and* ***a thousand more of such-like dishes****. With* ***dainty*** *like that, isn't it nice to have a chat?»* [2].

Можно отметить, что перевод отрывка, приведенного выше, характеризуется достаточно высокой степенью репрезентативности образов, которые включают в основном наименования блюд, которые в совокупности должны формировать образ чудесным образом материализовавшегося на столе изобильного обеда. Тем не менее по критерию полноты передачи образа мы можем признать перевод только частично адекватным: так, переводчик все же применяет ряд трансформаций, в частности замену на основе смежности понятий (метонимии) – «*ботфорта»* заменена на *foot*, а «*телячьи потроха»* – на *giblets* (субпродукты из домашней птицы); развернутость и детализацию образа (добавляется описание разгневанного, ругающего стрельца царя и междометие, выражающее удивление – *oh my*!, несколько наименований блюд, отсутствующих в оригинале, – *apple pie* и *fishes*), также используется прием генерализации («*каравай хлеба*», который традиционно представляет собой искусно украшенную сдобную выпечку круглой формы и подается в качестве угощения на торжественных событиях, заменен на неопределенное и нейтральное *a loaf of bread*). В целом можно предположить, что такие трансформации вызваны необходимостью адаптировать перевод к стихотворной форме и выбранной размерности, которая отчасти вторит оригиналу, и определены поисками нужной рифмы. Скорее всего, детализация образа обоснована желанием сохранить ритмику и попарную рифмовку, чего не удалось достичь при переводе первых строк. С точки зрения прагматического и лингвокогнитивного подхода можно утверждать, что переводчик достаточно успешно справился с поставленной задачей, максимально сохранив форму оригинала; потери с точки зрения содержания коммуникации могут быть определены как незначительные.

Все макрообразы, в частности образы главных героев, являются обобщенно-смысловыми, т. е. носят фабульный характер, и металогическими, в пьесе они реализуются на речевом уровне и передаются за счет прямых или косвенных комментариев других героев. Приведем пример образа няньки, который реализуется в оппозиции царю. Их сюжетная линия характеризуются самым высоким уровнем напряжения, так как нянька – единственный персонаж, вступающий в открытую конфронтацию с царем, совершенно не опасаясь последствий и не стесняясь в выражениях. Предположительно, это возможно в силу её возраста и положения (на Руси кормилицы часто пользовались уважением при дворе и даже после взросления их воспитанников могли их отругать за неподобающее поведение), хотя образ и гипертрофирован с целью создания комического эффекта, в связи с этим в исходном тексте героиня – именно «*нянька*» (разг.), а не «*няня*» или «*нянюшка*», этот смысл в английском переводе нейтрализуется в эквиваленте *nursemaid*. В свою очередь, царь не оставляет попыток утихомирить няньку, обращаясь к ней с угрозами и обоснованиями своей позиции. С точки зрения прагматики высказываний в переводе достаточно точно и адекватно передан характер противостояния этих двух персонажей. В то же время мы можем наблюдать ряд трансформаций, которые изменяют смысловое и эмоциональное наполнение исходных образов:

Ты опять в свою дуду*?* ***Сдам в тюрьму****, имей в виду!* *Я ж не просто* ***балабоню****,* *Я ж* ***политику веду****!* [1]	***Will you shut up****, be so kind.* *If you don't,* ***I'll jail you****, mind!* ***It's not an idle talk****, you see?* *It's my* ***foreign policy****!* [2]
Я ***за линию твою*** ***В Соловках*** *тебя* ***сгною****!* *Я с тобою не* ***шуткую****,* *Я* ***сурьезно*** *говорю!* *Из Германии барон* ***Был хорош со всех сторон****,* *Дак и* ***тут не утерпела –*** ***Нанесла ему урон****.* *Кто ему на дно ковша* *Бросил* ***дохлого мыша****?* *Ты же* ***форменный вредитель****,* ***Окаянная душа****!..* [1].	***Stop it now! Or you'll wind up*** ***Rotting in a prison camp****!* *I'm* ***quite serious****!..* ***Don't think*** *That* ***I'm talking tongue in cheek****.* *The German baron that we knew* ***Was good from every point of view****.* *Yet you* ***did your best to hurt him*** ***And offend him****, didn't you?* *Wasn't it you who* ***worked him up****,* *By putting* ***a mouse*** *in his cup?* *You are* ***a wicked, vicious woman****,* ***A god damn treacherous thing, a vermin!*** [2].
Ну, ***шпиенка, дай-то срок –*** ***Упеку тебя в острог****!* *Так-то я* ***мужик*** *не злобный,* *Но с* ***вредителями*** *строг.* *Вот ответь мне –* *Слов не трать! –* *Где царевне мужа брать?* *Чай, сама,* ***дурында****, видишь –* ***Женихов у ей не рать****!* *Кабы здесь* ***толпился полк –*** *В преканьях был бы* ***толк****,* *Ну а нет –* ***хватай любого****,* ***Будь он даже брянский волк****!..* [1].	***You just wait****, there's every reason* ***To deliver you to prison****.* *I'm* ***not cruel****, but I've no use* *For* ***you spies and evil doers!*** *Tell me, are there any ways* *of marrying off our princess?* *Don't you know,* ***there aren't many*** ***Eligible men among her friends*** *?* *If there* ***were a legion around****,* ***You could argue****, there's no doubt,* ***But there isn't, so we have to*** ***Pick what there's to be found*** [2].

Можно отметить наличие изменения логики связей между образами. В исходном тексте внимание акцентируется на упорстве, с которым нянька противоречит царю, на том, что она повторно высказывает одно и то же неугодное мнение («*опять в свою дуду*»; «*за линию твою*»), тогда как в переводе фокус смещается на интенцию царя заставить няньку замолчать (*will you shut up*»; «*stop it now!*). Также ряд книжных выражений («*нанесла ему урон*», «*окаянная душа*»), которые в исходном тексте за счет стилистической игры и сочетания с просторечиями («*форменный вредитель*») создают иронический эффект, намекая на несерьезность царских угроз, при переводе нейтрализуются («*did your best to hurt him and offend him*») или преобразуются в личностные нападки («*a wicked, vicious woman, a god damn treacherous thing, a vermin*»), что приводит к смещению логической связи. Производится ряд переводческих замен как генерализованного

(«*Соловки*» заменяются на *prison camp* – «*дохлый мыш*» (здесь – самец мыши) заменен на *mouse* – «*острог*» (уст. тюрьма для содержания заключенных под стражу до суда) – на «*prison*»), так и конкретизирующего плана («*политика*» заменена на «*foreign policy*», что является закономерным, так как царь подыскивает своей дочери мужа-иностранца, «*женихи*» – на «*eligible men among her friends*»). В переводном тексте элиминируются следующие слова: *мужик* и *дурында*; употребление первого в исходном тексте не только соответствует просторечному стилю произведения, но и как бы ставит царя на одну ступень с нянькой, которая, скорее всего, имеет крестьянское происхождение (оппозиция «мужик – баба»); если образ няньки-вредителя и няньки-«шпиёнки» передан достаточно полно, то отсылка к ее глупости и несообразительности в переводе утрачена. В лингвокогнитивном плане идиоматическое выражение «*будь он даже брянский волк*», чье происхождение и употребление связано с жаргоном заключенных, также лишь частично передано (нейтрализовано) в переводе, тогда как в исходном тексте оно органично перекликается с тематикой тюрьмы, острога и Соловков.

Учитывая насыщенность материала исследования просторечной и эмотивной лексикой, которая в данном произведении играет ключевую роль в формировании образности, нам представляется продуктивным предпринять попытку анализа лексической экспрессивности на материале отдельных фрагментов пьесы. В основу нашего эксперимента легла работа Ксении И. Стэнпень, в рамках которой образность рассматривается на уровне отдельно взятых фразеологических единиц, которые отвечают за формирование экспрессивности. Мы полагаем, что аналогичный подход применим и к другим стилистически маркированным лексическим единицам, в том числе просторечиям. Вслед за К.И. Стэнпень мы предприняли попытку количественно определить степень экспрессивности ключевых эмоционально окрашенных лексических единиц, в т.ч. просторечий, и сравнить её со степенью экспрессивности их эквивалентов в переводе. В качестве единицы измерения К.И. Стэнпень использует единицу интенсивности (далее – ЕИ), которая была предложена Эвой Стрась [7, с. 131]. Экспрессивность определяется характером создаваемого образа; экспрессивность абстрактного образа выше, чем конкретного, а негативная коннотация дает большую степень экспрессивности, чем положительная (ордината в системе координат на рис. 1–4). Абсцисса в системе координат на рис. 1–4 отображает стилистическую экспрессивность используемой лексики с учетом смысловой составляющей по позитивному и негативному значению.

Рассмотрим образы Генерала и Яги с точки зрения эмоциональной экспрессивности лексического материала исследования. В переводе адекватно с точки зрения прагматики и лингвокогнитивистики передается тяжелый мыслительный процесс, которым охвачен Генерал. Образ Яги также передан с большой степенью эквивалентности, и на уровне содержания мы можем отметить практически полную репрезентативность образа.

«***Цельный день*** *генерал* ***ум в кулак собирал***. *Все* ***кумекал*** *в поте лица,* *как избавиться от Стрельца.* *Да* ***в башке мысли от напряга скисли***. ***Вспомнил на досуге*** *о старой подруге,* ***Бабе Яге Костяной ноге***: «Схожу-ко *к Ней, она поумней!..»* *А та середь* ***дубравы собирает травы, варит всяческие отравы***. *Как увидела генерала – все* ***гербарии растеряла***. *Соскучилась в глуши* ***без родственной души!..***» [1].	«***Almost two days*** *the General* ***racked his brains brooding over*** *the plan how to get rid of the soldier-man.* *But his* ***brain*** *had* ***cracked under strain***. ***He thought again and again but all was in vain***. *Then,* ***on loose end****, he remembered his old friend,* ***Yaga the Bony Leg*** *whom he could beg.* *“Gotta get ‘er, she knows better”.* *She was in the forest* ***gathering herbs, making poisons***. *When she saw the friend of hers she* ***lost*** *all her* ***plants and herbs***. *She felt lonely indeed in the wood without her* ***kindred****!..*» [2].

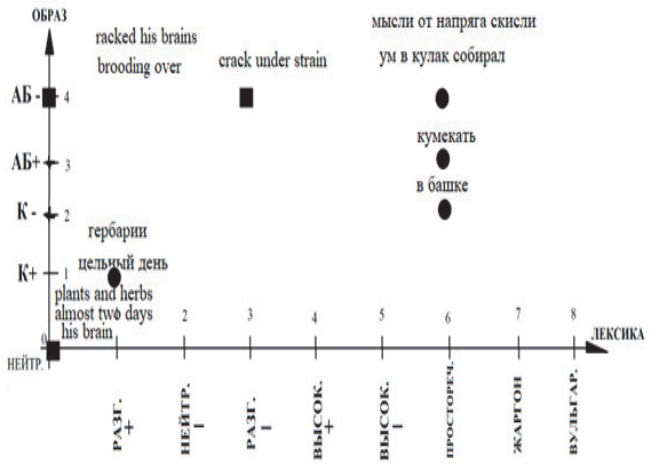


Рис. 1. Экспрессивность образов образы Генерала и Яги

Тем не менее на уровне экспрессивности используемой лексики мы можем наблюдать значительные расхождения. На рис. 1 кружочками обозначены количественные показатели экспрессивной лексики в исходном тексте, а квадратиками – её эквивалентов в тексте перевода (условные обозначения актуальны также для рис. 2–4.). «*Цельный день*» и «*гербарии*», являются разговорными выражениями с положительной коннотацией, создающими конкретный положительный образ, и оцениваются каждое в 2 ЕИ; «*в башке*», «*кумекать*», «*ум в кулак собрал*», «*мысли от напряга скисли*» относятся к просторечиям и, соответственно, конституируют конкретный образ с отрицательной коннотацией, абстрактный образ с положительной коннотацией, абстрактные образы с отрицательной коннотацией (8 ЕИ, 9 ЕИ и 2 по 10 ЕИ). Итого общую экспрессивность этого фрагмента в исходном тексте можно суммарно выразить в количестве 41 ЕИ, тогда как общая экспрессивность его перевода оценивается всего лишь в 15 ЕИ (рис. 1).

На примере отрывка, приведенного ниже, мы наблюдаем более высокую степень соотнесенности образности лексических средств в исходном тексте и переводе. Автору во многом удается достичь высокой степени адекватности и эквивалентности перевода за счет поиска близких по значению функциональных замен: «*сморчок*» – «*the shrimp of a man*»; «*башка с кулачок*» – «*his head like a little onion*»; «*злобности в ём – огромадный объем*» – «*while his malice could fill the whole palace*»; «*смотрит как язвенник на редьку*» – «*I can’t stomach you anyway*»; «*в пузе заурчало*» – «*his guts gave way*». Несмотря на неточности в смысловой и стилистической составляющей на уровне лексики задача создания конкретных и абстрактных образов решается примерно с одинаковой эффективностью, общая экспрессивность исследуемого фрагмента составляет 35 ЕИ, а перевода – 29 ЕИ (рис. 2), что свидетельствует о глубокой работе переводчика с эмоционально-эстетическим планом текста.

«*Царь на вид* ***сморчок, башка с кулачок, а злобности в ём – огромадный объем. Смотрит на Федьку, как язвенник на редьку***. *На Федьке от страха намокла рубаха, в висках застучало,* ***в пузе заурчало****, тут, как говорится, и сказке начало*» [1].	«*The Tsar was* ***the shrimp of a man, his head like a little onion, while his malice could fill the whole palace***. *He looked at Fedot* ***as if to say: “I can’t stomach you anyway”****. Out of dread Fedot turned wet, his ears started ringing,* ***his guts gave way****, and here’s the beginning of the tale, so to say*» [2].

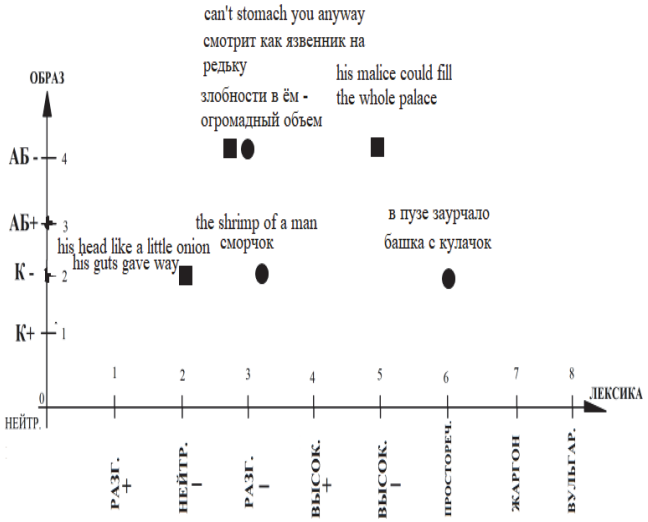


Рис. 2. Экспрессивность образов Царя и Федота

Очевидно, что в следующем фрагменте переводчик столкнулся с рядом трудностей в реализации смысловых и эмотивных значений, которые в исходном тексте реализуются в основном за счет разговорных и просторечных выражений. Мы видим, что в стилистическом и эмотивном плане они нейтрализуются или полностью элиминируются. На уровне прагматики задача перевода частично решается, но мы можем говорить лишь о частичной полноте передачи образа при 54 ЕИ у исходного текста и 31 ЕИ у перевода (рис. 3.).

«*От того я и* ***хвораю***, *От того и* ***спал с лица***. *До чего ж,* ***подлец****, хитер –* *Всем вокруг* ***носы утер****!* *Сколь ты тут ни колдовала,* *А добыл он тот ковер!* *Хоть на вид он и* ***простак***, *А* ***башкой варить мастак***, *Так что впредь колдуй сурьезней,* *С чувством,* ***так твою растак****!*» [1].	«*That’s the reason why* ***I’m ailing***, *And I’m* ***suffering from strain***. *The* ***bloody scoundrel’s*** *so clever!* ***He has fooled me****! Well I never!* *All your magic was in vain,* *He got the carpet all the same!* *Though he* ***doesn’t seem so bright***, *He* ***has got a keen mind****!* *Next time, when you do your magic,* *Try to do it* ***damn*** *right!*» [2].

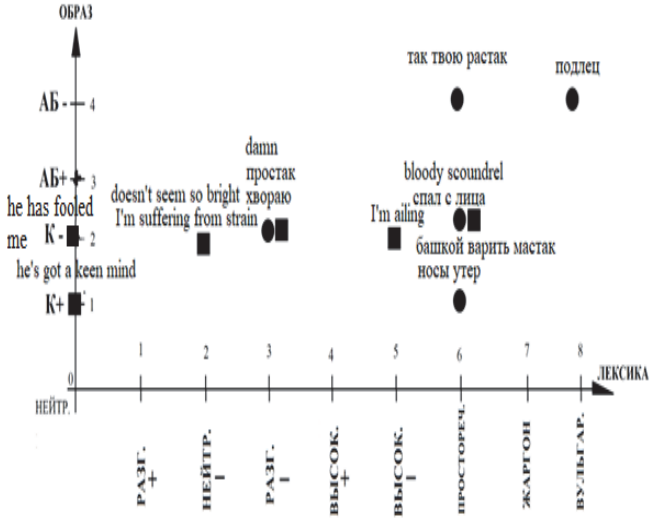


Рис. 3. Экспрессивность образов Царя в данном фрагменте

Примерно такая же картина наблюдается при анализе следующего фрагмента. Несмотря на то, что переводчик частично компенсирует дифицит передачи образности на лексическом уровне за счет создания абстрактных образов, выраженных нейтральной лексикой с отрицательной коннотацией, в количественном отношении общей экспрессивности разрыв остается значительным – 33 ЕИ в оригинале и 19 ЕИ в переводном тексте (рис. 4).

«*Ты мне, **бабка, не крути**!*	«***It's all rubbish** what you say,*
*Ты **изыскивай пути**!*	***You had better find a way***
Ты придумай, как Федота	*And tell me how the soldier-man*
***До могилы довести**!*	*Can be **put out of the way**.*
Сколь ни билась ты, Яга,	*Though you really tried hard*
*А **не вышло ни фига**!*	*All **your tricks have fallen flat**!*
Раздобыл Федот оленя –	*Don't pretend you're hard of hearing,*
Драгоценные рога!	*I just don't believe in that!*
*Ты **башку себе продуй***	*You should **pull your wits toge**ther,*
Да потщательней колдуй.	*Try and use your magic better,*
Наш стрелец, как оказалось,	*For we must admit: Fedot*
*Не такой уж **обалдуй**!..*» [1].	***Isn't so brainless as we thought!***» [2].

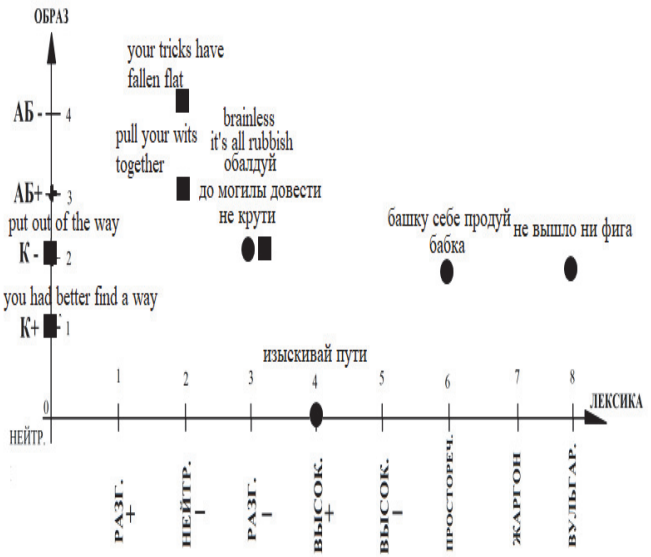


Рис. 4. Экспрессивность образа Царя при диалоге с Ягой

Сопоставительный анализ исходного текста пьесы Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» и перевода А.С. Вагапова показал, что при переводе образность реализуется на уровне микро- и макрообразов. В частности, в данном исследовании проанализированы средства передачи ряда предметных и фабульных образов по критерию полноты передачи образа, а также по характеру применяемых трансформаций, которые ранжируются от полной элиминации до практически полной репрезентированности и включают различного рода замены, развернутость, детализацию, генерализацию и компрессию образов.

В результате анализа экспрессивности лексики, которая отвечает за формирование образности произведения, была выявлена недостаточность интенсивности экспрессивной лексики в переводе по сравнению с оригиналом, что объясняется специфичностью жанра и стиля переводимого произведения.

Дальнейшие перспективы проведения исследования заключаются в расширении практического материала и выявлении закономерностей в применении тех или иных переводческих трансформаций, а также в поиске путей «выравнивания» интенсивности экспрессивной лексики в исходных и переводных художественных текстах.

Библиографический список

1. Филатов Л.А. *Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца*. Москва, 1985. Available at: https://www.culture.ru/poems/33195/pro-fedota-strelca-udalogo-molodca
2. Филатов Л.А. *Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца*. Перевод А.С. Вагапова. Available at: http://samlib.ru/a/as_w/fed-rus-eng.shtml
3. Лиходкина И.А. Лингвокогнитивный аспект адекватной передачи образности при художественном переводе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019, Выпуск 9; Т 12: 368–372.
4. Алексеева О.П. Передача художественной образности при переводе поэтического текста (на материале поэзии Р. Бёрнса). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Выпуск17, Т. 2: 433–437.
5. Борисова Е.Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2009; № 35 (173): 20–26.
6. Шутёмова Н.В. Понятие «образ» в рефракционной модели поэтического перевода. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2019; Выпуск 11, Т. 4: 68–83.
7. Стэнпень К.И. Образность и лексика как элементы формирования экспрессивности фразеологических единиц. *Acta Universitatis Lodziensis: Folia Linguistica Rossica*. 2018; № 15: 129–136. Available at: https://bibliotekanauki.pl/articles/665585.pdf

References

1. Filatov L.A. *Skaz pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca*. Moskva, 1985. Available at: https://www.culture.ru/poems/33195/pro-fedota-strelca-udalogo-molodca
2. Filatov L.A. *Skaz pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca*. Perevod A.S. Vagapova. Available at: http://samlib.ru/a/as_w/fed-rus-eng.shtml
3. Lihodkina I.A. Lingvokognitivnyj aspekt adekvatnoj peredachi obraznosti pri hudozhestvennom perevode. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019, Vypusk 9; T 12: 368-372.
4. Alekseeva O.P. Peredacha hudozhestvennoj obraznosti pri perevode po`eticheskogo teksta (na materiale po`ezii R. Bernsa). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; Vypusk17, T. 2: 433-437.
5. Borisova E.B. O soderzhanii ponyatij «hudozhestvennyj obraz» i «obraznost'» v literaturovedenii i lingvistike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2009; № 35 (173): 20-26.
6. Shutemova N.V. Ponyatie «obraz» v refrakcionnoj modeli po`eticheskogo perevoda. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2019; Vypusk 11, T. 4: 68-83.
7. St`enpen' K.I. Obraznost' i leksika kak `elementy formirovaniya `ekspressivnosti frazeologicheskih edinic. *Acta Universitatis Lodziensis: Folia Linguistica Rossica*. 2018; № 15: 129-136. Available at: https://bibliotekanauki.pl/articles/665585.pdf

Статья поступила в редакцию 03.04.25

УДК 81 271

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-410-415

***Pogrebnyak Yu.V.,** Doctor of Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*

***Zhigalova M.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communications, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*

***Blokhina T.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: tk-10421@mail.ru*

CONCEPTUALIZATION OF THE SOUL IN F.M. DOSTOEVSKY'S WORK. The article regards the basic concept 'soul' in the works of F.M. Dostoevsky at the example of such works as 'The Brothers Karamazov' and 'The Idiot'. The study proves relevant due to the lack of enough research in the field of basic concepts of the Russian linguistic culture. The article aims to reveal figurative and evaluative components of this notion as they are represented in F.M. Dostoevsky's works and thus complements the description of one of the basic concepts of Russian linguistic culture. It is through the concept of 'soul' that the writer highlights the problems of spiritual search and solving moral problems. The authors conclude that the figurative component of this concept reflects F.M. Dostoevsky's understanding of 'soul' as a physical organ that can be sick for various reasons. The evaluative aspect of the concept 'soul' is represented by the description by F.M. Dostoevsky of what can happen at one's heart and how people should treat their soul and the souls of other people. Through the concept 'soul' the main ideas of F.M. Dostoevsky's creativity are expressed – the achievement of spiritual harmony through the unity of people and through an appeal to God. The findings contribute to building a comprehensive Russian-language picture of the world.

Key words: **soul, concept, Russian linguistic culture, notional component, figurative component, evaluative component**

***Ю.В. Погребняк**, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuta@yandex.ru*
***М.Р. Жигалова**, канд. филол. наук, доц., Автономная негосударственная организация высшего образования АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
***Т.Р. Блохина**, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: tk-10421@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ДУШИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В статье рассматривается базовое понятие русской лингвокультуры «душа» на материале творчества Ф.М. Достоевского, а именно – на примере произведений «Братья Карамазовы» и «Идиот». Через концепт «Душа» выражены основные идеи творчества Ф.М. Достоевского – достижение духовной гармонии через единение людей и через обращение к Богу. Исследование представляется актуальным в связи с отсутствием достаточной изученности в области базовых единиц русской лингвокультуры. Статья направлена на выявление образной и оценочной составляющих данного явления, как они представлены в творчестве Ф.М. Достоевского, тем самым она расширяет концептуальное восприятие русской лингвокультуры, способствуя построению целостной русскоязычной картины мира. Именно через концепт «Душа» писатель освещает проблемы духовного поиска и решения проблем морального плана. Авторы приходят к выводу, что оценочная сторона языковой единицы «душа» представлена описанием Ф.М. Достоевским того, что может происходить внутри сознания человека, и как человек должен относиться к своей душе и душам других людей, а образная составляющая данного концепта отражает понимание Ф.М. Достоевским души как физического органа, который может болеть по разным причинам.

Ключевые слова: **душа, концепт, русская лингвокультура, понятийный компонент, образный компонент, оценочный компонент**

In the modern world the problem of national identity is particularly acute. L.G. Vikulova notes that currently the interest of researchers is attracted by the analysis of existing linguistic and cultural values as mental formations that are based on historically established traditions and ideologies [1], because they help the formation of national identity in the space of language and culture in the historical projection [2]. Therefore, today there is a new wave of interest in the origins of Russian culture, its basic concepts in particular.

In this paper, we consider the concept from the standpoint of linguistic and cultural studies.

A linguistic picture of the world, which represents "isolation, fragmentation, mastering of reality", is very informative for modeling the linguistic and cultural specifics of a particular community. Following V.I. Karasik, we understand the cultural concept as "a multidimensional semantic education in which the value, figurative and conceptual sides are distinguished" [3].

A. Vezhbitskaya says that in the Russian language the concept of 'soul' is considered as "the spiritual, moral and emotional core of a person and a kind of inner theater in which its moral and emotional life unfolds. The researcher compares the keywords "soul" and "fate" in the Russian language with "the free end of a ball of wool, for which you can pull and "unravel" a whole tangle of values and cultural attitudes" [4].

Russian linguistic culture is based among some other concepts on the concept 'soul' and, of course, it finds its expression in the works of many Russian writers. It is possible to clearly reveal the content of this concept through verbal artistic creativity. However, the representation of this concept in the works of Russian writers has not been given due attention to date.

H.M. Dober, for example, says that it is very difficult to preserve the meaning of the name of the soul because the notion of this concept is not used in modern culture [5].

K. Dushenko notes that one of the main concepts of post-war Russian culture is considered to be the «mysterious Russian soul». Even though this concept originated in the West, it is mainly found in the works of Russian authors. The Russian soul has become interesting to the whole world thanks to the novels of Turgenev, Tolstoy and, of course, Dostoevsky [6].

Still there is a number of studies devoted to the problems of conceptualization of the soul in the works of Russian writers. The issues of the soul in the works of F.M. Dostoevsky are considered very actively by modern researchers within the framework of literary studies.

A.L. Kalashnikova, for example, studies the image of the soul in the artistic world of F.I. Tyutchev [7], G.K. Shlegel explores this concept in the works of Ivan Bunin [8], Kim Hyun I. – in the Petersburg novels of N.V. Gogol [9].

A.V. Ryumina &Yu. V. Savchenkova analyzes the problems of adult responsibility for the souls of children [10].

A.S. Kondratiev, O.N. Rudneva, A. Tolstenko dwell on the problems of moral choice and universal love in the works of F.M. Dostoevsky [11].

O.S. Soina & V.Sh. Sabirov, for example, analyzing the story of F. M. Dostoevsky 'Meek', arrive at the conclusion that the suicide of his beloved wife deeply shocked the main character and, according to the writer's plan, in the mind of the man who experienced a state of absolute loneliness, there was a radical turn towards higher spiritual values [12].

A.A. Zharova, for example, addresses the issues of "active love" in the understanding of F.M. Dostoevsky and L.N. Tolstoy (based on Dostoevsky's analysis of Levin's image) [13].

In the studies of many authors, the issues of the soul are considered from philosophical positions [14–17].

M. Bowden, relying on F.M. Dostoevsky's understanding of the soul and truth, argues that there is a divorce between traditional concepts of sincerity and the truth allowing for the post-truth manipulation of shamelessness to make the most forceful claim over the sincere, which leads to cynicism in modern American society [18].

M. Mikoshiba & Ya.V. Bondareva studied F.M. Dostoevsky's impact on the formation of the neo-Christian tradition through the methods of historical and philosophical reconstruction and comparative analysis [19].

Chesnokova, K. A. refers to the eternal problems of good and evil, beauty and freedom in the works of F.M. Dostoevsky [20].

S.A. Nizhnikov returns to the problem of Russian soul and the ideology of soulness in F. M. Dostoevsky's works [21].

Only a small number of works are devoted to the analysis of the concept of the soul from the standpoint of linguistics.

S.G. Safonova, analyzing the lexeme 'soul' in F.M. Dostoevsky's novel 'The Brothers Karamazov' from the point of view of pragmatic linguistics, says that the lexeme 'soul', performing a pragmatic function in speech situations of the characters of the novel, is an element of the speech characteristics of the characters—their inner world, their relationship to God and to other people [22].

L.M. Buzinova, O.P. Ryabko, M.G. Merkulova address the problems of verbalization of the concepts 'soul' and 'fate' in the Russian linguistic culture [23].

In our opinion, it can not be argued that the main ideas of F.M. Dostoevsky's creativity are presented through the concept 'soul' and these ideas can be identified using linguistic analysis.

The purpose of this article is to identify and describe the figurative and evaluative components of the concept of "soul" in the novels "The Brothers Karamazov" and "The Idiot", that is, to identify how the writer expresses his philosophical ideas using the concept of "soul", which contributes to the formation of a picture of the world of modern man. This goal involves solving the following tasks:

1. Using the continuous sampling method, investigate the contextual uses of the keyword of a given concept.
2. To reveal the figurative components of the concept of the soul through the disclosure of the inner world of the characters.
3. To evaluate the role of this concept in the formation of a holistic picture of the world in Russian-speaking culture.
4. To reveal how F. M. Dostoevsky describes the moral and psychological aspects of human personality through the concept of "soul".

The following methods are used in this article: the continuous sampling method—we examined all words and phrases related to the concept of "soul"; the contextual analysis method—using this method, the meanings and shades of meanings of the word "soul" in various contexts were identified; linguistic and cultural analysis—this method allowed us to consider this concept in the context of cultural and philosophical ideas related to Russian culture; Comparative analysis was used to compare images and assessments related to the concept of "soul", which are presented in the works

"The Brothers Karamazov" and "The Idiot" from the point of view of various characters and the author.

The scientific novelty of this article lies in the fact that for the first time a detailed analysis of the concept of "soul" in the novels "The Brothers Karamazov" and "The Idiot" has been carried out. Through the study of the concept of "soul", the authors reveal the philosophical and psychological aspects of human existence in society.

The theoretical significance of this article lies in deepening the understanding of F.M. Dostoevsky's work in the context of Russian culture and philosophy. In addition, the article contributes to a deeper understanding of the importance of cultural concepts for shaping a person's worldview.

The practical significance of this article lies in the fact that its results can be used in the development of educational courses on literature, philosophy, cultural studies and theory of translation in higher educational institutions, as well as in high schools. These results contribute to a deeper understanding of the concept of "soul" in the context of Russian culture.

Materials and Methodology. The work uses an Internet search engine, which «allows to make the evidence base and objectivity of linguistic research stronger» [24].

To the ontological characteristics of the linguistic picture of the world V.I. Karasik refers "the presence of names of concepts", and he also notes that different cultures have "uneven conceptualization of different fragments of reality depending on their importance for the life of the corresponding ethnic group" [3]. (Here and further translated by Yu. Pogrebnyak).

A. Vezhbitskaya believes that "some words can be analyzed as central points around which whole areas of culture are organized. By carefully examining these central points, we may be able to demonstrate general organizational principles that give structure and coherence to the cultural sphere as a whole and often have explanatory power that extends to several areas" [4].

As material for our research we have taken the works 'The Brothers Karamazov' and 'The Idiot' by F. M. Dostoevsky and analyzed the concept 'soul' in them, in particular, by the method of continuous sampling, all cases of the use of the keyword of the concept under consideration were found, analyzed and interpreted – 331 cases in 'The Brothers Karamazov' and 108 cases of the use of the keyword 'soul' and its derivatives in 'The Idiot' (with the exception of the compound words *prostodushye* – 'simplicity', *velikodushye* – 'generosity' and *malodushye* – 'cowardice', as they are the subject of our separate consideration).

In the works of F.M. Dostoevsky the soul is represented in several hypostases. The notional component of this concept in the works of F. M. Dostoevsky is reflected as follows.

1. The word 'soul' is synonymous with the person him/herself.

For example, Yevgeny Pavlovich, one of the characters of the novel 'The Idiot', talking with the main character, Prince Myshkin, expresses his suspicions that Ippolit, a consumptive patient, offended at everyone for having little left to live, can shoot other people before he leaves this world himself:

«You are amazing, Prince; do you not believe that he is capable of killing ten souls now?» [25].

2. In the works of F. M. Dostoevsky, the word 'soul' is also used to refer to a serf peasant.

In the following passage, one of the characters of the novel 'The Idiot' teenager Kolya reads an article in the newspaper:

"This Russian landowner, let's call him P., in the old golden time, the owner of at least four thousand serf souls (serf souls! do you understand, gentlemen, such an expression? I don't understand)" [25].

3. The word 'soul' in the works of F. M. Dostoevsky is also used to name a loved one.

A friend, and later an enemy of Prince Myshkin, Rogozhin, in indignation at the society in which they were, exclaims:

– ... Prince, my soul, leave them; spit on them, let's go! You'll find out how much Rogozhin loves! [25].

The figurative component of the concept of the soul in the works of F.M. Dostoevsky is reflected quite fully.

A.S. Aidarbekova, considering vital signs in the structures of the Russian concept 'soul' and the Kazakh concept «jean», notes that the soul in the consciousness of the speakers of Russian linguistic culture is in the blood, chest, eyes, lungs, throat, stomach, heels. It is also noted that many metaphors are associated with the concept 'soul' in Russian linguistic culture [26].

Similarly, in the works of F.M. Dostoevsky, the soul is metaphorically represented as one of the organs of the human body that is able to feel physical impact.

One of the main characters, Fyodor Pavlovich, saw his future wife for the first time, felt a voluptuous attraction, and then «used to say» about it: «Those innocent eyes slashed me like a razor then", giggling nastily in his own way» [27].

One of the brothers Karamazov exclaims: "After all, so to speak, I tore my soul in half in front of you, and you took advantage and rummaged with your fingers over the torn place in both halves… Oh, my God!" [27].

Also in the works of F.M. Dostoevsky there are such expressions as «he drills my soul with a screw», «my soul is trembling in my throat», «I was thirsty with all the bends of the soul and even the ribs», «he suddenly felt to have something torn in his soul», «the sick soul could not stand it», «the soul was trembling with tears», «a footman was sitting in his soul», «a spasm of indignation passed in the soul», «we anatomize the soul», «dried up the soul», «you will remain an ulcer in my soul for the rest of your life», «the thought ... stabbed into his soul every minute like a sharp knife», «the soul is exhausted», «like a hot coal in the soul», «dry ... in the soul, flat and dry», etc.

Dmitry tells Alexey about his life, using the image of a terrible insect: «the cruel insect was already growing, already growing in the soul» [27].

In the works of F.M. Dostoevsky, various types of souls are described, both negative, for example, *a dirty soul, vile, sick, vain, insignificant, vulgar, evil, petty, weak, angry, dead, treacle*, and positive, for example, *loving, meek, kind, beautiful, holy, noble, patient, pure, humble, innocent, gentle, angelic, etc*.

Also in the works 'The Brothers Karamazov' and 'The Idiot' we can find evaluatively neutral types of souls, for example, stormy, simple, pigeon, Christian, young, military-clerical soul, dead soul, drunk soul, poet in the soul, baby soul, etc.

Especially great importance in the works of F.M. Dostoevsky is attached to the filling of the soul.

Analysis of the contexts of the use of the word 'soul' in the works of F.M. Dostoevsky showed that there can be feelings and emotions in the soul, such as grief and despair, longing, joy, delight; impressions; ideals, beliefs and beliefs; thoughts and feelings; questions; darkness and light; even treasure.

And certain actions can be performed on the soul. As a rule, feelings and emotions can perform certain actions with the soul. But very often in the works of F.M. Dostoevsky something indefinite performs actions on the soul – someone or something can visit the soul, something can descend into the soul, something can awaken, shake the soul, something can stay in the soul for life, sit on to the soul, to leave a «seal» on the soul, «be imprinted in the memory of the soul.» Something can be shaken in the soul. Something can illuminate the soul, fall on the soul, words can ring in the soul.

The soul itself can perform certain actions:

1. Contemplate, imagine, define something.

In his accusatory speech against one of the brothers Dmitry Karamazov, Ippolit Kirillovich says:

«I was firmly convinced that his soul had already repeatedly contemplated the fatal moment ahead, but only contemplated, imagined it to itself only in the possibility, but had not yet determined either the deadline or the circumstances» [27].

2. Be tortured.

Aglaya, one of the main characters of the novel 'The Idiot', after breaking up with Prince Myshkin, married a count, who captivated her «with the extraordinary nobility of his soul, tormented by suffering for the motherland...» [27].

3. Plan something:

At the trial, Dmitry's defense lawyer says: «... if he had planned such a murder, and even according to the plan, according to what was written, then he probably would not have quarreled with the clerk, and maybe he would not have entered the tavern at all, because the soul who planned such a thing is looking for silence and shading, looking for disappearance, so that not to be seen, not to be heard...» [29].

4. Tremble, shake with tears and yearn:

Alyosha's «soul was trembling with tears» [27], when he listened to the story of the boy's father. Ilyusha, the son, painfully experienced the humiliation of his father.

5. Forgive or not to forgive;

F.M. Dostoevsky, describing the feelings of the first bride of brother Dmitry, writes: «Oh, maybe this torn love would have degenerated into a real one, maybe Katya did not want anything, like this, but Mitya insulted her with treason to the depths of her soul, and the soul did not forgive» [27].

5. Go through ordeals and appear before God:

One of the sections in the novel by F. M. Dostoevsky is called «Walking of the soul through the ordeal», where the feelings and experiences of Dmitry during the trial are described.

Father Zosima teaches: «For at every hour and every moment thousands of people leave their lives on this earth and their souls stand before the Lord» [27].

Thus, F.M. Dostoevsky develops in his work the myth of the soul's ability to travel, which has existed for a very long time.

6. Long for something:

The teaching of Father Zosima says: «…the destruction of the people without the word of God, for the soul longs for his word and every beautiful perception» [27].

7. Be hurt:

At the trial, Dmitry's defender says: «In the present case, which we are all so busy with now, which hurts our souls, – in the present case, the father, the late Fyodor Pavlovich Karamazov, did not fit the concept the father…» [27].

8. Tremble when touching «other worlds»:

During the prayers, Alyosha felt «As if the threads from all these countless worlds of God converged at once in his soul, and she trembled all over, "touching other worlds". He wanted to forgive everyone and for everything, and to ask for forgiveness, oh! not for himself, but for everyone, for everything…» [27].

9. Accuse and curse:

Father Zosima teaches: «There are souls who accuse the whole world of their limitations» [27].

10. Expand and see something:

Elder Zosima also teaches: «The soul will expand and see how merciful God is, and how beautiful and just people are...» [27].

Table 1

The evaluative component of the concept 'soul' in the works of F.M. Dostoevsky

№	concept 'soul'	Quotes: The Brothers Karamazov [27]; The Idiot [25]
1.	sell the soul	During the unfinished wedding of Anastasia Filippovna and Prince Myshkin some clerk shouted: – Princess! I would sell my soul for such a princess! [25]
2.	relieve the soul	During the trial, Dmitry exclaims: – Not in vain, gentlemen, not in vain! Mitya boiled up again, although apparently relieving his soul with an outburst of sudden anger… [27]
3.	accustom the soul to something, to bring it out of solitude and have fun with the soul	Before his death, Elder Zosima gives his instructions to the assembled clergy. He condemns human disunity, describing a man who «has taught his soul not to believe in human help, in people and in humanity, and only trembles that his money and his rights acquired by him will be lost». Father Zosima calls for «bringing the soul out of solitude to the feat of brotherly communion, even if only in the rank of a fool» [27]. When Father Zosima, who used to be an officer, met his former servant, the latter even cried when he saw the elder in simple clothes. However, the elder Zosima exclaimed: «Why are you crying, ... you are an unforgettable person, it's better to have fun for me with your soul, dear, for my path is joyful and bright» [27]
4.	ask something from the soul	Alexey tells Grushenka's distant relative Rakitin after Grushenka's story about his emotional experiences and plans. «... You're offended by her, but don't be angry. Did you hear her now? You can't ask so much from a person's soul, you have to be more merciful…» [27]
5.	ruin the soul	The prosecutor in the accusatory speech in the case of Dmitry about parricide says: «It is also true that the spilled blood already screamed at that moment for revenge, for he, who had ruined his soul and his entire earthly fate, he involuntarily had to feel and ask himself at that moment… [27]
6.	take another soul into one's own	Dmitry tells his brother Alexey about his love for Grushenka: «… and now I have taken her whole soul into my soul and through her I have become a man myself!» [27]
7.	mix the soul of one person with the soul of another person	During mental insanity, one of the Karamazov brothers, Ivan, talks to an imaginary devil, who tells Ivan a legend composed by Ivan himself in his youth (already forgotten by him), about a thinker who does not believe in anything, who after death refused to go to heaven in the darkness of quadrillion kilometers: «Take the soul of a Russian enlightened atheist and mix it with the soul of the prophet Jonah, who was in the belly of a whale for three days and three nights – that's the character of this thinker who lay down on the road» [29]
8.	crush something in the soul	Dmitry's beloved Grushenka hated his former lover Katya. When Katya asked Grushenka for forgiveness, the latter «fell silent, as if having crushed something in her soul» [29]
9.	expand, open, pour out the soul	«I will unfold to you the rest of my soul...» [25] – Dmitry says to his brother Alyosha
10.	trust the soul to another person	Father Zosima said that a mysterious visitor went to him, who killed his beloved in his youth, but was not punished for this crime, since no one could suspect him of such a crime: «And no one knew about his love for her, because he always was a silent and uncommunicative character, and he did not have a friend to whom he would trust his soul» [27]
11.	resolve the soul	A young peasant woman came to the elder Zosima and told him her grief, having previously asked him: – Resolve my soul, dear ... [27]
12.	extract from hell, support the soul and give love to it;	Grushenka, Dmitry's second lover, said during the trial that Dmitry could not lie, to which Dmitry exclaimed in a «trembling voice»: – Thank you. Agrafena Alexandrovna, you have supported my soul! [27]
13.	remove the burden from the soul	Dmitry was afraid that his beloved Grushenka might be accused of complicity in the murder of his father. But after the prosecutor said that they had no reason to suspect her, Dmitry exclaimed with relief: «Gentlemen, thank you, I knew that you were still honest and fair people, no matter what happened. You have lifted the burden from my soul.... [27]
14.	instill suspicion into the soul	The footman Smerdyakov said that Ivan Fedorovich, one of the three brothers, wanted someone to kill his father, since in this case the latter would receive an inheritance. Ivan Fedorovich replied to this: – Look at that! But answer me, answer me, I insist: why exactly, how exactly could I have instilled in your vile soul such a low for me suspicion then? [27]
15.	save the soul	Being on the verge of mental insanity, Brother Ivan talks to the image of the devil, who appears to him: – So you, a scoundrel, are you trying to save my soul? [27].
16.	keep the soul;	One of the witnesses, Trifon Borisovich, testified at the trial that Dmitry spent a lot of money during his carousal, and some people even stole money from him, taking advantage of Dmitry's drunken state: «After all, our people are robbers, they don't keep their soul» [27]
17.	heal the soul and change in the soul	The mysterious guest, who communicated with the elder Zosima, dreamed of revealing his crime to people, because «he believed with all his heart that by declaring his crime, he would undoubtedly heal his soul and calm down once and for all» [27]
18.	to believe and lay down one's soul for someone	Dmitry 's defense lawyer at the trial says: «The crucified lover of mankind, going to his cross, said: I am a good shepherd, a good shepherd lays down his soul for sheep, so that none will perish… We will not destroy the human soul either!» [25]
19.	conquer, pacify and suppress the soul	When General Ardalion Alexandrovich came to Prince Myshkin to explain his behavior, the prince «somehow instinctively guessed that by some such empty-mouthed, but pleasant phrase, said by the way, it is possible to suddenly conquer and pacify the soul of such a person…» [27]
20.	believe in the soul	Prince Myshkin tried to unravel the soul of a young girl Aglaya: «... what was hidden in this soul? This question has been tormenting him for a long time, although he believed in this soul» [27]
21.	to receive the «seed of God» into the soul.	In the chapter «On the Holy Scriptures in the life of Father Zosima» in the work 'The Brothers Karamazov' it is said: «It was a clear day, and when I remember now, I seem to see again how the incense ascended from the censer. Quietly ascended, and from above in the dome, through a narrow window, the rays of God poured on us into the church, and rising to them in waves, as if the incense melted in them. I looked with emotion and for the first time in my life I then took into my soul the first seed of the word of God meaningfully» [27]

11. Look for something precious:

The teaching of Elder Zosima from the novel 'The Brothers Karamazov' says: «Yes, and precious memories can be preserved from the worst family, if only your soul itself is capable of searching for the precious» [27].

The evaluative component of the concept 'soul' in the works of F.M. Dostoevsky is especially vividly represented by the description of what a person him\herself can do with his\her soul and the souls of other people (table 1):

V.M. Pivoev in his article «Two souls, two subjects: do the interests of the body and soul coincide?» notes that the meaning of the soul's existence is to achieve harmony in the social being of an individual, in society [28]. This idea has a lot in common with all of F.M. Dostoevsky's work.

Often in the works, the writer describes the difficult state of the character's soul, followed by his physical illness. For example, in the work 'The Brothers Karamazov' Ivan, being in a state of confusion, communicates with the devil, who comes to him in the form of a handsome gentleman. After that Ivan becomes physically very ill, so that there is already a serious threat to his life.

Rogozhin in the work 'The Idiot', tormented by terrible jealousy, after the murder of his beloved, falls ill with brain inflammation.

Prince Myshkin, being ridiculed by «high society», becomes a completely sick person who will never be able to socialize [27].

Thus, the concept 'soul' is represented in the works of F.M. Dostoevsky mainly by its figurative and evaluative components.

The conceptual component of the concept 'soul' is represented rather sparsely – by the meanings of 'the inner world of a person', 'the person him/herself' and 'a loved one'.

In F.M. Dostoevsky's works, the soul is sometimes represented in the image of the person him/herself, for example, the soul can 'cry', 'get tired' and 'die'.

The concept 'soul' is especially widely represented in the image of one of the organs of the human body, which can hurt, be ulcerated, experience convulsions, the soul may have bends. Also in the works of F.M. Dostoevsky, the metaphor of traumatization of the soul is widely used, as if it were an organ of the human body, for example, the soul can be anatomized, a knife can be thrust into it, a screw drilled, something can break in the soul, the soul can dry out, etc.

In the works of F.M. Dostoevsky, a large place is given to the description of the content of the soul. There can be not only feelings and emotions in the soul (grief, despair, longing, joy, delight, suffering, compassion, fright, anger, anxiety, anxiety, revenge, confusion, tenderness, disgust, confusion, fear, evil, etc.), but also impressions, sensations, ideals, thoughts, questions, darkness and light, as well as 'treasures', that is, beautiful spiritual qualities.

From the above it can be concluded that in the works of F.M. Dostoevsky, the soul is inseparable from the bodily and mental activity of a person, a person is represented as a single entity. This is confirmed by the fact mentioned above that the writer F.M. Dostoevsky often uses the word 'soul' in the meaning of «man». F.M. Dostoevsky does not distinguish between the physical, spiritual and mental activity of the individual. According to F.M. Dostoevsky, spiritual harmony is achieved through the spiritual unity of people and through faith in God.

At the same time, certain actions can be performed on the soul. As a rule, feelings and emotions, even thoughts and sensations, can perform certain actions with the soul – capture, embrace, pinch the soul and master, enter, flow into the soul, accumulate in the soul. Something can stir, lurk in the soul and fill the soul, boil, flare up in the soul and sting the soul, rise, tear out of the soul and escape. Something can live and reign in the soul.

But very often in the works of F.M. Dostoevsky, something indefinite performs actions on the soul – someone or something can visit the soul, something can descend into the soul, something can awaken, shake the soul, something can stay in the soul for life, sit on to the soul, leave a «seal» on the soul, «be imprinted in the memory of the soul». Something can be shaken in the soul. Something can illuminate the soul, fall on the soul, words can ring in the soul.

Moreover, the soul itself can perform certain actions. The soul can, like the person him/herself, contemplate, imagine, define, torment, conceive something, tremble and shake with tears, yearn, forgive or not forgive, thirst, ache, tremble, touching «other worlds», blame and curse, expand and see something, look for something precious, to go through ordeals and appear before God.

The evaluative component of the concept 'soul' in the works of F.M. Dostoevsky is especially vividly represented by the description of what a person him/herself can do with his/her soul and the souls of other people. A person can sell his soul, ruin his\ her soul and annoy it, instill suspicion in it, and, conversely, extract it from hell, save, support the soul and show it love. A person can also take another soul into his/her own and mix the soul of one person with the soul of another person. In the works of F. M. Dostoevsky, the interaction of human souls is given much attention. It is very important for a person that he/she can expand, open, pour out his soul, lighten, confide his soul to another person, so that another person removes the burden from his soul, brings it out of solitude, resolves his soul.

Last but not least, the soul is obliged to work—it is necessary to accustom the soul to something, to crush and suppress something in it, to heal, to believe and lay down the soul for someone, to conquer and pacify, to believe in the soul, to ask something from the soul, to keep the soul, and, finally, a person can take the seed of God into the soul.

Библиографический список

1. Викулова Л.Г. Вступление. Взаимодействие языков и культур: интегральность, диалогичность или мифологизация. *Информационно-аналитический обзор материалов Международной научной конференции*. Челябинск, 2018: 126–128.
2. Чупрына О.Г. Идентичность в пространстве языка и культуры. *Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллектив*: монография Москва, 2017: 301–326.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*: монография. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Вежбицкая А.А. *Понимание культур через ключевые слова*. Москва, 2001.
5. Добер Х.М. Сознание с телом и душой: попытка разобраться в так и не написанной психологии Коэна. *Философский журнал РУДН*. 2021; Т. 25 (3): 420–435.
6. Душенко К. Загадочная русская душа. *Вестник культурологии*. 2019; № (89): 120–124.
7. Калашникова А.Л. *Образ души в художественном мире Ф.И. Тютчева*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2015.
8. Шлегель Г.К. *Художественная феноменология Ивана Бунина (Дух. Душа. Плоть)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2002.
9. Хен Ким И. *Проблема человеческой души в петербургских романах Н.В. Гоголя*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
10. Рюмина А.В., Савченкова Ю.В. «Слеза ребенка» в художественном мире А.П. Чехова и Ф.М. Достоевского. *Homo dicensis. Сборник научных статей*: по материалам Международной цифровой студенческой научной конференции. Москва, 2022: 107–115.
11. Kondratiev A.S., Rudneva O.N., Tolstenko A. The strange case of Fyodor Dostoevsky and Robert Stevenson in the Victorian Age: A protest against the depersonalization. *Amazonia Investiga.* 2021; № 10 (41): 74–84.
12. Соина О.С., Сабиров В.Ш. «Чужая душа – потемки» (опыт интерпретации семейного конфликта в романе Ф.М. Достоевского «Кроткая»). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология*. 2020; № 36 (1): 82–94.
13. Жарова А.А. «Деятельная любовь» в понимании Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого (на основе анализа образа Левина Достоевским). *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки*. 2012; № 3: 5–10.
14. Бердяев Н.А. *Откровение Федора Достоевского о человеке*. Available at: http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/berdyaev-otkrovenie-o-cheloveke-v-tvorchestve.htm достоевский_сборник_государства_1881-100-1981_1981__ocr.pdf
15. Корнева С.А. Личность как абсолют: метафизические воззрения Ф.М. Достоевского. *Философия и культура*. 2011; № 10 (46): 50–57.
16. Касаткина Т.А. Достоевский как философ и богослов: художественное высказывание. *Русская литература и философия: пути взаимодействия*. 2019; № 4: 336.
17. Евлампиев И.И. *Философия человека в творчестве Ф. Достоевского (от ранних произведений к «Братьям Карамазовым»)*. Санкт-Петербург: РХГА, 2012.
18. Bowden M. Shamelessness and new sincerity: Dostoevsky, David Foster Wallace, and Trump's America. *Literature of the Americas*. 2021; № 11: 155–182.
19. Микошиба М.Я., Бондарева В. Русский странник в духовных мирах», или творчество Ф.М. Достоевского в контексте русской религиозной философии. *Вестник Московского областного государственного университета.* Серия: Философия. 2021; № 1: 16–22.
20. Чеснокова К.А. Особенности раскрытия категорий добра, зла, красоты и свободы в произведениях Ф.М. Достоевского. *Заметки ученого*. 2022; № 7: 86–90.
21. Нижников С.А. «Русская идея» Ф.М. Достоевского: от приземленности к универсальности. *Философский журнал РУДН*. 2021; № 25 (1). 15–24.
22. Сафонова С.Г. Слово в зеркале истории языка. *Сборник статей V Абрамовских научных чтений.* Набережные Челны, 2022: 40–46.
23. Buzinova L.M., Ryabko O.P., Merkulova M.G. About the verbalization of the concepts "soul" and "fate" in the Russian linguistic culture. *Astra salvensis*. 2020; № 8 (1): 321–329.
24. Петрова И.М. *Вариативность когнитивной направленности в реляционных структурах: на материале русского и английского языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
25. Достоевский. Ф.М. *Идиот*. Санкт-Петербург: Типография А.С. Суворина, 1884.
26. Айдарбекова А.С. Признаки жизнедеятельности в структурах русского концепта «душа» и казахского концепта «жан». *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 2-3 (62): 112–115.
27. *Quotes: The Brothers Karamazov*. Available at: https://www.zackbrownart.com/post/quotes-the-brothers-karamazov
28. Пивоев В.М. Две души, два субъекта: совпадают ли интересы души и тела? *Человек и его потребности*. 2017; № 3: 86–93.

References

1. Vikulova L.G. Vstuplenie. Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur: integral'nost', dialogichnost' ili mifologizaciya. *Informacionno-analiticheskij obzor materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk, 2018: 126-128.
2. Chupryna O.G. Identichnost' v prostranstve yazyka i kul'tury. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti: kollektiv*: monografiya Moskva, 2017: 301-326.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
4. Vezhbickaya A.A. *Ponimanie kul'tur cherez klyuchevye slova*. Moskva, 2001.
5. Dober H.M. Soznanie s telom i dushoj: popytka razobrat'sya v tak i ne napisannoj psihologii Ko`ena. *Filosofskij zhurnal RUDN*. 2021; T. 25 (3): 420-435.
6. Dushenko K. Zagadochnaya russkaya dusha. *Vestnik kul'turologii*. 2019; № (89): 120-124.
7. Kalashnikova A.L. *Obraz dushi v hudozhestvennom mire F.I. Tyutcheva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2015.
8. Shlegel' G.K. *Hudozhestvennaya fenomenologiya Ivana Bunina (Duh. Dusha. Plot')*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
9. Hen Kim I. *Problema chelovecheskoj dushi v peterburgskih romanah N.V. Gogolya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.

10. Ryumina A.V., Savchenkova Yu.V. “Sleza rebenka” v hudozhestvennom mire A.P. Chehova i F.M. Dostoevskogo. *Homo dicensis. Sbornik nauchnyh statej*: po materialam Mezhdunarodnoj cifrovoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2022: 107-115.
11. Kondratiev A.S., Rudneva O.N., Tolstenko A. The strange case of Fyodor Dostoevsky and Robert Stevenson in the Victorian Age: A protest against the depersonalization. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (41): 74-84.
12. Soina O.S., Sabirov V.Sh. «Chuzhaya dusha – potemki» (opyt interpretacii semejnogo konflikta v romane F.M. Dostoevskogo «Krotkaya»). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya*. 2020; № 36 (1): 82-94.
13. Zharova A.A. “Deyatel’naya lyubov’” v ponimanii F.M. Dostoevskogo i L.N. Tolstogo (na osnove analiza obraza Levina Dostoevskim). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki*. 2012; № 3: 5-10.
14. Berdyaev N.A. *Otkrovenie Fedora Dostoevskogo o cheloveke*. Available at: http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/berdyaev-otkrovenie-o-cheloveke-v-tvorchestve.htm dostoevskij_sbornik_gosudarstva_1881-100-1981_1981__ocr.pdf
15. Korneva S.A. Lichnost’ kak absolyut: metafizicheskie vozzreniya F.M. Dostoevskogo. *Filosofiya i kul’tura*. 2011; № 10 (46): 50-57.
16. Kasatkina T.A. Dostoevskij kak filosof i bogoslov: hudozhestvennoe vyskazyvanie. *Russkaya literatura i filosofiya: puti vzaimodejstviya*. 2019; № 4: 336.
17. Evlampiev I.I. *Filosofiya cheloveka v tvorchestve F. Dostoevskogo (ot rannih proizvedenij k «Brat’yam Karamazovym»)*. Sankt-Peterburg: RHGA, 2012.
18. Bowden M. Shamelessness and new sincerity: Dostoevsky, David Foster Wallace, and Trump’s America. *Literature of the Americas*. 2021; № 11: 155-182.
19. Mikoshiba M.Ya., Bondareva V. Russkij strannik v duhovnyh mirah”, ili tvorchestvo F.M. Dostoevskogo v kontekste russkoj religioznoj filosofii. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. 2021; № 1: 16-22.
20. Chesnokova K.A. Osobennosti raskrytiya kategorij dobra, zla, krasoty i svobody v proizvedeniyah F.M. Dostoevskogo. *Zametki uchenogo*. 2022; № 7: 86-90.
21. Nizhnikov S.A. “Russkaya ideya” F.M. Dostoevskogo: ot prizemlennosti k universal’nosti. *Filosofskij zhurnal RUDN*. 2021; № 25 (1). 15-24.
22. Safonova S.G. Slovo v zerkale istorii yazyka. *Sbornik statej V Abramovskih nauchnyh chtenij.* Naberezhnye Chelny, 2022: 40-46.
23. Buzinova L.M., Ryabko O.P., Merkulova M.G. About the verbalization of the concepts “soul” and “fate” in the Russian linguistic culture. *Astra salvensis*. 2020; № 8 (1): 321-329.
24. Petrova I.M. *Variativnost’ kognitivnoj napravlennosti v relyacionnyh strukturah: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
25. Dostoevskij. F.M. *Idiot*. Sankt-Peterburg: Tipografiya A.S. Suvorina, 1884.
26. Ajdarbekova A.S. Priznaki zhiznedeyatel’nosti v strukturah russkogo koncepta «dusha» i kazahskogo koncepta «zhan». *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2-3 (62): 112-115.
27. *Quotes: The Brothers Karamazov*. Available at: https://www.zackbrownart.com/post/quotes-the-brothers-karamazov
28. Pivoev V.M. Dve dushi, dva sub`ekta: sovpadayut li interesy dushi i tela? *Chelovek i ego potrebnosti*. 2017; № 3: 86-93.

Статья поступила в редакцию 03.04.25

УДК 81’42

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-415-419

***Sorokina E.A.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia); senior teacher, Department of Russian Language and Literature, Biysk Branch n.a. V.M. Shukshin of Altai State Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: c.katya.a@mail.ru*

CONSTITUTIVE FEATURES OF THE “LIFE HACK” SPEECH GENRE. This article analyzes a new speech genre of Internet discourse, life hack. The subject of the study is identification of constitutive features of life hack texts, the aim was to experimentally substantiate the existence of an independent speech genre of life hack in a system of closely related genres of instructive discourse. To achieve this goal, a survey was conducted aimed at studying how Russian speakers distinguish life hacks from closely related genres, as well as understand and identify their structural features. The prototypical and secondary features of life-hack texts are determined based on the principles of categorization of reality described in the works of L. Wittgenstein (the principle of family resemblance) and E. Roch (theory of prototypes). The existence of an independent speech genre of life hack has been established, the leading parameter of which is polycode, as well as a number of constitutive features that reveal the functional tasks of texts of this genre: usefulness, lightness, simplicity of the proposed method, simplification of life tasks, brevity, unusual, novelty of the method and the absence of coercion to its use.

Key words: **life hack, speech genre, genre studies, internet genre, internet discourse, instructive discourse**

***Е.А. Сорокина**, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул; ст. преп., Бийский филиал имени В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, г. Бийск, E-mail: c.katya.a@mail.ru*

КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ЛАЙФХАК»

В данной статье анализируется новый речевой жанр интернет-дискурса – *лайфхак*. Предметом изучения в исследовании стало выявление конститутивных признаков текстов-лайфхаков, целью – обоснование экспериментальным путем наличие самостоятельного речевого жанра *лайфхак* в системе близкородственных жанров поучающего дискурса. Для достижения поставленной цели проведено анкетирование, направленное на изучение того, насколько носители русского языка отличают лайфхаки от близкородственных жанров, а также понимают и выявляют их структурные особенности. Определены прототипические и вторичные признаки текстов-лайфхаков с опорой на принципы категоризации действительности, описанные в трудах Л. Витгенштейна (принцип фамильного сходства) и Э. Рош (теория прототипов). Установлено наличие самостоятельного речевого жанра *лайфхак*, ведущим параметром которого является поликодовость, а также ряд конститутивных признаков, раскрывающих функциональные задачи текстов этого жанра: полезность, легкость, простота предложенного способа, упрощение жизненных задач, краткость, необычность, новизна метода и отсутствие принуждения к его применению.

Ключевые слова: **лайфхак, речевой жанр, жанроведение, интернет-жанр, интернет-дискурс, поучающий дискурс**

Теория речевых жанров (далее – РЖ), сформировавшись как научное направление в конце XX в., не теряет своей актуальности и «сохраняет научное внимание к жанру как единице речи, концептуально сложному системному феномену, актуальность изучения которого поддерживается каждым из множества уже проведенных в данной сфере исследований» [1, с. 38]. Сегодня жанроведение характеризуется новым витком развития в связи со становлением жанровой системы интернет-коммуникации. Компьютеризация и развитие интернет-коммуникации, характеризующиеся скоростью и интенсивностью общения, способствуют формированию жанровых новаций [2, с. 30]. Интернет-коммуникация, с одной стороны, стала «своеобразной жанропорождающей средой, которая способствует <...> возникновению новых жанров, свойственных только этой информационной среде» [3, с. 117], с другой – электронные жанры оказывают влияние на неинтернет-коммуникацию, что выражено в активном использовании за пределами сетевого пространства специфических «интернет-лексем» (смайлик, лайк, троллинг, спам и др.) [2, с. 30].

Проблема изучения РЖ, функционирующих в электронной среде, породила новое направление – виртуальное жанроведение [4]. В научной лингвистической литературе уже представлено описание ряда жанров, таких как «интернет-комментарий» [5], «пост» [6], «интернет-рейтинг» [7], «спойлер» [1], «шейминг» [8] и мн. др. При исследовании того или иного жанра учитываются экстралингвистические факторы, прагматические особенности, речь изучается во взаимосвязи с ситуацией общения, участниками коммуникации и их взаимоотношениями.

Среди жанров интернет-дискурса особое место занимает *лайфхак*, рассматриваемый нами как один из новых РЖ, который требует теоретического описания и в плане определения, и в плане установления конститутивных речежанровых особенностей. На решение этих проблемных вопросов направлено представляемое исследование, актуальное для развития виртуального жанроведения.

Цель исследования – экспериментальным путем обосновать наличие самостоятельного РЖ «лайфхак» в системе близкородственных жанров поучающего дискурса.

Задачи: (1) выявить конститутивные признаки РЖ «лайфхак», (2) определить место РЖ «лайфхак» в системе близкородственных жанров (*совет, инструкция, рекомендация, назидание, наказ, поучение, наставление, нравоучение, нотация*).

Эмпирический материал исследования составили (1) 500 текстов-лайфхаков, отобранных методом сплошной выборки из раздела «Клипы» социальной сети «ВКонтакте», (2) результаты анкетирования, проведенного посредством Google формы (ссылка: https://docs.google.com/forms/d/1vhKJrWi1hevi8aBf4RMCx5bxKqel8MrLvo3lZE1Nv4k/edit), направленного на изучение того, насколько носители русского языка отличают лайфхаки от близкородственных жанров, а также

понимают и выявляют структурные особенности текстов-лайфхаков. В анкетировании приняли участие 284 человека в возрасте от 17 до 72 лет, среди которых как студенты, так и дипломированные специалисты: филологи, учителя разных предметов (русского языка и литературы, истории, физики, математики и др.), воспитатели, журналисты, психологи, экономисты, юристы, медицинский персонал, инженеры, менеджеры и другие.

Анкетирование состояло из 2 блоков. Блок 1 представлял закрытый опрос, включающий 18 заданий, направленных на соотнесение предложенных текстовых примеров с речевыми жанрами *лайфхак, совет, инструкция, рекомендация, назидание, наказ, поучение, наставление, нравоучение, нотация*. Блок 2 – открытая форма для последовательных ответов на 3 вопроса: (1) Как Вы считаете, что такое «лайфхак»?, (2) По каким признакам Вы отнесли тексты в категорию жанра «лайфхак»? (3) Как Вы считаете, в чем главное отличие «лайфхака» от других жанров? Респонденты не видели сразу весь перечень вопросов, каждый вопрос открывался только после ответа на предыдущий. Предложенная последовательность аргументирована следующим образом: нам было важно, чтобы респонденты сначала дали общее определение того, как они понимают, что такое лайфхак, далее указали все те признаки, которые позволили отнести примеры лайфхаков именно к этому жанру. Последний вопрос ставил цель выявить участниками анкетирования ядерные, дифференцирующие признаки лайфхаков (использована формулировка в вопросе «главное отличие»). По полученным данным блока 1 проанализировано 5 112 ответов, по данным блока 2 – 835 ответов.

В качестве гипотезы исследования выдвигается мысль о том, что респонденты отличают РЖ лайфхак среди близкородственных жанров (Блок 1) и выделяют признаки, составляющие основу текстов-лайфхаков (Блок 2). Предполагается, что если указанный набор признаков будет частотным в полученных ответах, значит, данные признаки являются конститутивными для РЖ *лайфхак*, дифференцирующими для данного жанра в ряду близкородственных.

Анализ полученного экспериментальным путем эмпирического материала осуществлялся посредством описательного, сопоставительного методов исследования, а также компонентного анализа. При установлении прототипических и вторичных признаков, характеризующих тексты-лайфхаки, мы опирались на принципы категоризации действительности, описанные в трудах Л. Витгенштейна – принцип фамильного сходства [9] и Э. Рош – теория прототипов [10].

Новизна исследования определяется как решением актуальных задач, ранее не попадавших в поле виртуального жанроведения (установление РЖ *лайфхак* в системе функционально близких жанров поучающего дискурса: *совет, инструкция, рекомендация, назидание, наказ, поучение, наставление, нравоучение, нотация*; характеристика специфических признаков лайфхаков, отличающих их от других жанров), так и спектром методов, привлеченных к анализу эмпирического материала.

Результаты исследования развивают теорию виртуального жанроведения в плане описания одного из жанров – лайфхака – и его функционирования в электронной коммуникативной среде, что обосновывает теоретическую значимость настоящей работы. Практическую значимость определяем возможностью применения описанной методологии при характеристике других речевых жанров интернет-коммуникации.

В изучении РЖ опираемся на определение М. В. Бахтина, понимающего под этим феноменом «относительно устойчивые типы высказываний», связанные тематическим содержанием, стилем и композиционным построением [11, с. 159]. С опорой на указанные ученым признаки РЖ нами было установлено, что *лайфхак* представляет собой «самостоятельный речевой жанр инструктирующего типа поучающего дискурса, преимущественно представленный формой поликодового текста, цель которого – посредством конкретного алгоритма действий быстрее и технически проще решить конкретную задачу» [12]. Основным местом образования и функционирования текстов-лайфхаков является интернет-среда, где близкородственные жанры характеризуются сложностью дифференциации. Нами было определено, что РЖ *лайфхак* по функциональным установкам близок к таким жанрам поучающего дискурса, как *совет, инструкция, рекомендация, назидание, наказ, поучение, наставление, нравоучение, нотация* [там же]. Среди данных жанров по совокупности признаков (тип дискурса, коммуникативное намерение, характеристика адресанта и адресата, функциональный стиль, характер проявления поучительности) тексты-лайфхаки ближе всего расположены к текстам-советам [там же]. Этот вывод подтверждают и результаты проведенного нами эксперимента.

В ходе данного исследования проведено анкетирование, позволяющее выявить, отделяют ли респонденты – носители русского языка *лайфхак* от функционально близких жанров (Блок 1) и, если – да, то какие отличительные признаки позволяют установить вид жанра (Блок 2).

Блок 1 – закрытый опрос, состоящий из 18 текстов, которые нужно было соотнести с одним из близкородственных РЖ: *лайфхак, совет, инструкция, рекомендация, назидание, наказ, поучение, наставление, нравоучение, нотация.*

Ниже представлен перечень предложенных респондентам текстов, сгруппированным по РЖ (в ходе опроса тексты были перемешаны).

Тексты РЖ *лайфхак* (все тексты почерпнуты из открытых интернет-источников, в которых предложенные тексты авторами определены как лайфхаки. 4 из 6 текстов демонстрируют приёмы запоминания норм и/или правил русского языка. Эти приемы, помогающие усваивать материал быстро и качественно, в интернет-пространстве отнесены к лайфхакам, ср., например, текстовые заголовки: «Лайфхаки для мозга: 5 техник для быстрого запоминания», «Лайфхаки, которые помогут вам запомнить все»): № 1: Мама сына баловАла – утром тОрты подавала; № 2 см. рис. 1; № 3: видео, на котором написан текст «Самый легкий способ», звучит музыка, на видео крупным планом руками автор показывает, что ногтями открывать фисташку не нужно, а будет легче при помощи одной фисташки открыть другую; № 4: видео, поверх которого еще одно видео с человеком, комментирующим порядок действия основного видео («*А простая пищевая плёнка поможет тебе легко поставить кулер с водой*»), демонстрирующего способ и порядок выполнения действий, звучит музыка; № 5: см. рис. 2; № 6: *слышать, видеть, ненавидеть, И гнать, держать, дышать, обидеть, И зависеть, и терпеть, И еще смотреть, вертеть. Вы запомните, друзья, Их на Е спрягать нельзя.*

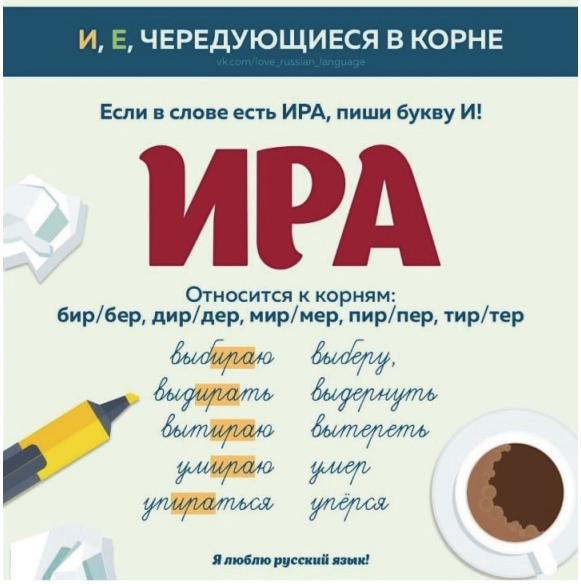


Рис. 1. Пример № 2. РЖ *лайфхак*

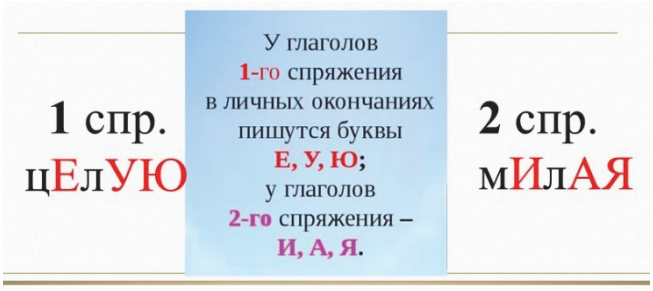


Рис. 2. Пример № 5. РЖ *лайфхак*

РЖ совет: № 1. *Лучший выход из ситуации – ходить на все мои пары;* № 2. *Создайте свой словарь. Соберите вместе слова, написание которых часто вызывает у вас проблемы. Возьмите блокнот или тетрадь, запишите туда их и их словоформы. Как можно чаще обращайтесь к своему словарю и*

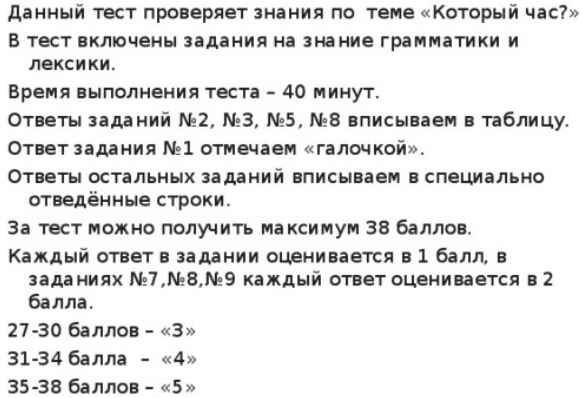


Рис. 3. Пример № 1. РЖ *инструкция*

напоминайте себе о правильном написании «проблемных слов» (https://mkuor.ru/kak-vyucit-russkij-azyk.html).

РЖ инструкция. № 1: см. рис. 3; № 2: см. рис. 4.; № 3: *При эксплуатации ПК должны выполняться следующие требования, правила: подключать и не отключать разъемы и кабели электрического питания при поданном напряжении сети; не оставлять ПК включенным без наблюдения; не оставлять ПК включенным во время грозы; по окончании работы отключить ПК от сети; устройства должны быть расположены на расстоянии 1 м от нагревательных приборов* (https://studbooks.net/2253071/informatika/ohrana_truda_bezopasnost_zhiznedeyatelnosti).



Рис. 4. Пример № 2. РЖ *инструкция*

РЖ рекомендация: *Примите магний. Исследования показывают, что магний играет ключевую роль в нашей способности спать всю ночь. Постарайтесь есть богатые магнием продукты – тыквенные семечки, шпинат и листовую свеклу. Или используйте пищевую добавку ZMA (комплекс цинка, магния и витамина B6), другую форму магния, за полчаса перед сном* [13, с. 145].

РЖ назидание: *«Если хочешь быть такой же умной, как Маша, тебе нужно днями и ночами книги из рук не выпускать, постоянно читать и учить»* [14, с. 105].

РЖ наказ: *«Я гощу у смерти белой / По дороге в тьму. / Зла, мой ласковый, не делай / В мире никому»* (А. Ахматова «Как невеста, получаю…») [15, с. 24].

РЖ поучение: *«Враг мой вечный, пора научиться / Вам кого-нибудь вправду любить»* (А. Ахматова «Кое-как удалось разлучиться…») [15, с. 24].

РЖ наставление: *«Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду»* (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»).

РЖ нравоучение: *«Однако ж, Лиза, лучше кормиться трудами своими и ничего не брать даром. Ты еще не знаешь, друг мой, как злые люди могут обидеть бедную девушку! У меня всегда сердце бывает не на своем месте, когда ты ходишь в город; я всегда ставлю свечу перед образ и молю господа бога, чтобы он сохранил тебя от всякой беды и напасти»* (Н.М. Карамзин «Бедная Лиза»).

РЖ нотация: *«…мне твоя тренер сказала, что ты отвлекаешься и с девочками разговариваешь на гимнастике, это правда, а, Поля? Маме честно скажи, это правда, да? Ну а давай с тобой поговорим тогда серьезно, гимнастикой ты заниматься хочешь? Ты обещаешь маме, что больше этого не повторится? Что, ну говори мне, обещаешь или нет?..»* [16, с. 145].

Результаты анкетирования представлены в табл.1, где в вертикальном столбце номерами с цифровыми индексами обозначены сгруппированные тексты РЖ, по горизонтали указаны полученные реакции: количество респондентов (и их процентное соотношение от общего числа испытуемых), закрепивших тот или иной текст с определенным РЖ.

Как видно из табл. 1, тексты-лайфхаки № 1, 3, 4 и 6 большинство респондентов определяют как тексты РЖ *лайфхак*, а тексты № 2 и 5, предлагающие более легкий способ запомнить правила по русскому языку, – как РЖ *поучение*. Выскажем предположение, почему респонденты два текста-лайфхака отнесли к РЖ *поучение*. Во-первых, жанры *лайфхак, поучение* наряду с *инструкцией, рекомендацией, назиданием, наказом, поучением, наставлением, нравоучением, нотацией* формируют группу жанров поучающего дискурса (т. е. лексема *поучение* используется в номинации дискурса); во-вторых, лексема *поучение* в деривационном плане восходит к глаголу *учить*, а тексты, предложенные для анкетирования, направлены на заучивание правил русского языка.

Блок 2 анкетирования предусматривал 3 вопроса.

По результатам ответов на вопрос № 1 (*Как Вы считаете, что такое «лайфхак»?*) выявлено: лайфхак – это совет – 115 (совет – 43 / полезный совет – 44 / жизненный совет – 4 / краткий совет – 4 / практический совет – 3 и нек. др. варианты ответов) или способ – 73 (лёгкий – 19 / простой – 6 / новый – 6 / интересный – 5 / быстрый – 5 и нек. др.), включающий компоненты «действие» – 32 или «решение» – 32 (*Способ сделать какое-либо действие удобнее, быстрее*; *Решение определённой задачи более лёгким путём с наилучшим результатом; Легкий способ решения проблемы.* – Здесь и далее в примерах авторская орфография и пунктуация сохранены). Признаки «простота» (легкость в достижении результата) и «полезность» отмечены большинством респондентов как основные (*Полезный совет, который помогает эффективно решать какую-либо проблему; Это способ наиболее удобно и быстро, просто сделать что-то; Это лёгкий способ, который упростит вашу жизнь при выполнении чего-либо*). Так-

Таблица 1

Соотнесение предложенных текстов с речевыми жанрами

Текст РЖ	*Полученные ответы, шт., %*									
	Лайфхак	*Совет*	*Инструкция*	*Рекомендация*	*Назидание*	*Наказ*	*Поучение*	*Наставление*	*Нравоучение*	*Нотация*
Лайфхак № 1	112 (39,4)	8 (2,8)	22 (7,7)	6 (2,1)	9 (3,2)	6 (2,1)	92 (32,4)	9 (3,2)	8 (2,8)	9 (3,2)
Лайфхак № 2	88 (31)	8 (2,8)	53 (18,7)	9 (3,2)	9 (3,2)	5 (1,8)	94 (33,1)	6 (2,1)	6 (2,1)	6 (2,1)
Лайфхак № 3	206 (72,5)	23 (8,1)	7 (2,5)	17 (6)	6 (2,1)	2 (0,7)	4 (1,4)	7 (2,5)	4 (1,4)	8 (2,8)
Лайфхак № 4	205 (72,2)	27 (9,5)	9 (3,2)	18 (6,3)	2 (0,7)	4 (1,4)	7 (2,5)	6 (2,1)	3 (1,1)	3 (1,1)
Лайфхак № 5	56 (19,7)	5 (1,8)	75 (26,4)	9 (3,2)	2 (0,7)	4 (1,4)	112 (39,4)	14 (4,9)	2 (0,7)	5 (1,8)
Лайфхак № 6	107 (37,7)	9 (3,2)	33 (11,6)	10 (3,5)	4 (1,4)	9 (3,2)	89 (31,3)	17 (6)	5 (1,8)	1 (0,4)
Совет № 1	12 (4,2)	92 (32,4)	4 (1,4)	95 (33,5)	14 (4,9)	12 (4,2)	18 (6,3)	25 (8,8)	7 (2,5)	5 (1,8)
Совет № 2	34 (12)	87 (30,6)	40 (14,1)	80 (28,2)	5 (1,8)	9 (3,2)	7 (2,5)	16 (5,6)	3 (1,1)	3 (1,1)
Инструкция №1	0 (0)	3(1,1)	247 (87)	10 (3,5)	4 (1,4)	2 (0,7)	6 (2,1)	9 (3,2)	2 (0,7)	1 (0,4)
Инструкция № 2	2 (0,7)	1 (0,4)	272 (95,8)	5 (1,8)	0 (0)	0 (0)	1 (0,4)	1 (0,4)	0 (0)	2 (0,7)
Инструкция № 3	1 (0,4)	2 (0,7)	218 (76,8)	33 (11,6)	2 (0,7)	9 (3,2)	4 (1,4)	9 (3,2)	1 (0,4)	5 (1,8)
Рекомендация	4 (1,4)	73 (25,7)	11 (3,9)	156 (54,9)	6 (2,1)	5 (1,8)	14 (4,9)	8 (2,8)	3 (1,1)	4 (1,4)
Назидание	3 (1,1)	12 (4,2)	0 (0)	5 (1,8)	32 (11,3)	10 (3,5)	58 (20,4)	25 (8,8)	88 (31)	51 (18)
Наказ	4 (1,4)	17 (6)	2 (0,7)	4 (1,4)	32 (11,3)	72 (25,4)	62 (21,8)	56 (19,7)	30 (10,6)	2 (0,7)
Поучение	3 (1,1)	80 (28,2)	2 (0,7)	8 (2,8)	21 (7,4)	16 (5,6)	49 (17,3)	46 (16,2)	49 (17,3)	10 (3,5)
Наставление	2 (0,7)	8 (2,8)	3 (1,1)	3 (1,1)	36 (12,7)	73 (25,7)	42 (14,8)	81 (28,5)	30 (10,6)	6 (2,1)
Нравоучение	0 (0)	28 (9,9)	3 (1,1)	5 (1,8)	41 (14,4)	14 (4,9)	44 (15,5)	78 (27,5)	53 (18,7)	18 (6,3)
Нотация	2 (0,7)	1 (0,4)	1 (0,4)	5 (1,8)	39 (13,7)	5 (1,8)	17 (6)	13 (4,6)	82 (28,9)	119 (41,9)

же получено 20 ответов респондентов, что лайфхак это хитрость и 14 – что это метод (*Какая-либо хитрость для упрощения бытовых дел*; *Навык или новый метод, который помогает во всех сферах жизни*). На периферии оказались признаки: инструкция – 7, рекомендация – 5, трюк – 4, правило – 3, мудрость – 1, образец – 1, фишка – 1 и некоторые другие.

Отвечая на вопрос № 2 (*По каким признакам вы отнесли тексты в категорию жанра «лайфхак»?*), респонденты указали, среди прочих, следующие признаки: видео – 24 (включая «ютуб» – 4; *Видео на YouTube обычно относятся к этому жанру, видеосоветы и есть лайфхак*; *Видео, которые показывают, как решать некоторые бытовые вопросы; Видео, наглядный показ того, как можно по-другому использовать что-то, чтобы облегчить свою жизнь*), наглядность – 14 (также визуализация – 2, ролик – 4, демонстрация – 3, иллюстративность – 2 (*В ролике демонстрируется практический совет*; *Наглядное представление, новый способ решения задач; Наглядный иллюстративный материал и доступный способ изложения*). Тексты в категорию данного жанра также отнесены по причине того, что это совет – 34 или способ – 28, показывающий решение – 25 (*Нестандартный способ решения*; *Неожиданные решения, делают что-то проще*). В область прототипичных признаков текстов-лайфхаков, помимо признака «простота» (104 реакций, включая варианты ответов «упрощение» – 28, «легкость» – 46), респонденты отнесли признак «краткость» (21 реакция), «необычность» (29 реакций, включая «нестандартность» – 8, «оригинальность» – 7, «креативность» – 5, «неочевидность» – 2), «новизна» (20 реакций, в т.ч. «инновация» – 2), «полезность» (19 реакций) (ср. комментарии респондентов: *Для лайфхака характерны такие признаки, как экономия ресурсов, оригинальное видение проблемы, упрощение различных сфер жизни, лёгкость в применении, польза для людей*; *Есть что-то упрощающее мою жизнь, короткое решение проблемы; Простота донесения информации, упрощение определенного действия; Новые, легкие способы какого-либо действия*). Было отмечено, что лайфхаки помогают (10 реакций) в жизни (19 реакций) или быту (9 реакций). Периферийными оказались признаки: доступность – 3, экономия ресурсов – 2, отсутствие наставления – 1, образец –1, смекалка – 1 и проч.

В ответах на вопрос № 3 (*Как Вы считаете, в чем главное отличие «лайфхака» от других жанров?*) выделяется признак формата представления текста: видео – 17 (в том числе видеожанр – 2, видеоформат – 2), наглядность – 15 (демонстрация – 4) (*Наглядностью (видео, аудио и картинки), также всегда показано некоторое действие и как его легче выполнить; Демонстрация иного, упрощённого способа, добиться желаемого*; *Обычно лайфхак подается в видеоформате; Наглядность, мы можем увидеть процесс и результат*). Также определены следующие прототипичные параметры: «простота» – 67 (в том числе упрощение и другие однокоренные лексемы), облегчение, «необычность» – 25 (включая «нестандартность» – 5, «оригинальность» – 6, «креативность» – 3, «неочевидность» – 2, «неординарность» – 1, «небанальность» – 1), «легкость» – 19, «быстрота» – 19, «современность» – 17, «новизна» – 17 (в том числе инновация), «польза» – 16, «отсутствие принуждения» – 14 (/ назидания – 2 / наставления, нравоучения – 2 / манипулятивного воздействия – 1 / дидактического момента – 1, необязательность к выполнению – 5) (*Простота, наглядность, общеупотребительность – так каждый сможет, спецзнания не нужны для выполнения*; *Лайфхак – современный вид жанра; Это современное понятие, особенность которого наглядность, доступность*). В единичных ответах оказались следующие варианты: рекомендация – 7, подсказка – 3, инструкция – 2, фишка – 1, юмор – 1, живет в тикток – 1 и другие.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что поликодовость является одним из ведущих признаков лайфхаков. К поликодовым составляющим текстов-лайфхаков, выявленным на основе частотности их использования, относим (1) видео, которое демонстрирует сам «лайфхак», (2) музыку, наложенную на видеотекст, комментирующий порядок действия, либо голос (часто – «за кадром») создателя лайфхака. Именно наличие нескольких кодов, образующих единое коммуникативное целое, позволяет адресанту наиболее доступно, ярко и информативно представить такой структурный компонент текстов-лайфхаков, как «рекомендация», демонстрирующий способ решения проблемы (о структуре текстов-лайфхаков, среди которых выделяются такие компоненты, как «проблема», «адресность, целевая аудитория», «авторство», «инструменты», «темпоральность», «локальность», «рекомендация», «эффективность», «обратная связь», «хэштег», «описание» см. в нашей работе [17]).

В работе экспериментальным путем обосновано наличие самостоятельного РЖ «лайфхак» среди близкородственных жанров поучающего дискурса, что определило новизну исследования. Функционирование текстов-лайфхаков в сетевом пространстве дает основание говорить о формировании нового жанра интернет-коммуникации. Ведущим параметром текстов рассмотренного РЖ является их поликодовость – наличие видео, музыки или голосового комментария от адресанта лайфхака.

В процессе анализа эмпирического материала было выявлено, что РЖ «лайфхак» среди жанров поучающего дискурса ближе всего располагается к РЖ «совет». Формированию самостоятельного РЖ «лайфхак» способствует ряд конститутивных признаков, раскрывающих функциональные задачи текстов этого жанра: полезность, легкость, простота предложенного способа, упрощение жизненных задач, краткость, необычность, новизна метода и отсутствие принуждения к его применению.

Вышеизложенное позволяет говорить о выполнении поставленных задач и достижении цели работы. Результаты проведенного экспериментального исследования представляют научный интерес для лингвистов, занимающихся изучением современных речевых жанров.

Выявленные экспериментальным путем признаки РЖ «лайфхак» позволят откорректировать модель описания этого речевого жанра, что рассматриваем как перспективу дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Осетрова Е.В., Сковородкина У.В. Спойлер: содержание речевого жанра и его детализация с учетом факторов «автора» и «адресата». *Северо-Западный лингвистический журнал.* 2022; № 2 (4): 36–46.
2. Дементьев В.В. Лингвоэкология через призму речевых жанров: сфера новых «Технологических» коммуникаций. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2015; № 2: 22–47.
3. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии. *Жанры речи.* 2009; № 6: 111–127.
4. Горошко Е.И. Виртуальное жанроведение: становление теоретической парадигмы *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского.* Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011; Т. 24 (63), № 1-1: 221–233.
5. Карпоян С.М. Эпистемическая модальность в интернет-комментарии: лингвокультурологический аспект. *Язык и коммуникация в контексте культуры:* материалы III Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2012: 76–83.
6. Щурина Ю.В. Речевые жанры русскоязычного сегмента социальной сети Instagram. *Жанры речи.* 2020; № 2 (26): 155–165.
7. Дементьев В.В. 'N самых...': интернет-рейтинг как речевой жанр. *Жанры речи.* 2021; № 3 (31): 226–244.
8. Лутовинова О.В. Шейминг как речевой жанр. *Жанры речи.* 2022; № 3 (35): 212–219.
9. Wittgenstein L. *Philosophical works*. Moscow: Gnozis Publ.
10. Rosh E. Prototype Classification and Logical Classification: The Two Systems. *New Trends in Conceptual Representation: Challenges to Piaget's Theory?* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1983: 73–86.
11. Бахтин М.М. *Проблема речевых жанров*. Москва: Русское слово, 1996; Т. 5: 159–206.
12. Сорокина Е.А. Лайфхак в системе родственных речевых жанров. *Modern Humanities Success.* 2023; № 7: 151–159.
13. Календр А.А. Рекомендация как жанр популярно-медицинского дискурса. *Известия ВГПУ.* 2015; № 8 (103): 142–147.
14. Гейко Е.В., Буренкова А.А. Реализация речевого жанра «Назидание» в различных коммуникативных ситуациях. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.*2014; № 3 (11): 101–105.
15. Ёвкачева З.М. Речевые жанры лирических персонажей А. Ахматовой и М. Цветаевой. *Academic research in educational sciences.* 2021; № 10: 14–30.
16. Колмогорова А.В. Так детство миновало. Ты твердила нотации, и я примерным стал...: жанр нотации как речевая форма психологического воздействия в семейном общении. *Вопросы психолингвистики.* 2016; № 27: 140–151.
17. Сорокина Е.А. Речевой жанр «лайфхак»: особенности функционирования. *Сибирский филологический форум.* 2024; № 2: 148–162.

References

1. Osetrova E.V., Skovorodkina U.V. Spojler: soderzhanie rechevogo zhanra i ego detalizaciya s uchetom faktorov «avtora» i «adresata». *Severo-Zapadnyj lingvisticheskij zhurnal*. 2022; № 2 (4): 36-46.
2. Dement'ev V.V. Lingvo`ekologiya cherez prizmu rechevyh zhanrov: sfera novyh «Tehnologicheskih» kommunikacij. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2015; № 2: 22-47.
3. Goroshko E.I. Internet-zhanr i funkcionirovanie yazyka v Internete: popytka refleksii. *Zhanry rechi.* 2009; № 6: 111-127.
4. Goroshko E.I. Virtual'noe zhanrovedenie: stanovlenie teoreticheskoj paradigmy *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo.* Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011; T. 24 (63), № 1-1: 221-233.
5. Karpoyan S.M. `Epistemicheskaya modal'nost' v internet-kommentarii: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Yazyk i kommunikaciya v kontekste kul'tury:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov-na-Donu: RG`EU (RINH), 2012: 76-83.
6. Schurina Yu.V. Rechevye zhanry russkoyazychnogo segmenta social'noj seti Instagram. *Zhanry rechi.* 2020; № 2 (26): 155-165.
7. Dement'ev V.V. 'N samyh...': internet-rejting kak rechevoj zhanr. *Zhanry rechi.* 2021; № 3 (31): 226-244.

8. Lutovinova O.V. Shejming kak rechevoj zhanr. *Zhanry rechi*. 2022; № 3 (35): 212-219.
9. Wittgenstein L. *Philosophical works*. Moscow: Gnozis Publ.
10. Rosh E. Prototype Classification and Logical Classification: The Two Systems. *New Trends in Conceptual Representation: Challenges to Piaget's Theory?* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1983: 73-86.
11. Bahtin M.M. *Problema rechevyh zhanrov*. Moskva: Russkoe slovo, 1996; T. 5: 159-206.
12. Sorokina E.A. Lajfhak v sisteme rodstvennyh rechevyh zhanrov. *Modern Humanities Success*. 2023; № 7: 151-159.
13. Kalendr A.A. Rekomendaciya kak zhanr populyarno-medicinskogo diskursa. *Izvestiya VGPU*. 2015; № 8 (103): 142-147.
14. Gejko E.V., Burenkova A.A. Realizaciya rechevogo zhanra «Nazidanie» v razlichnyh kommunikativnyh situaciyah. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.*2014; № 3 (11): 101-105.
15. Evkacheva Z.M. Rechevye zhanry liricheskih personazhej A. Ahmatovoj i M. Cvetaevoj. *Academic research in educational sciences*. 2021; № 10: 14-30.
16. Kolmogorova A.V. Tak detstvo minovalo. Ty tverdila notacii, i ya primernym stal...: zhanr notacii kak rechevaya forma psihologicheskogo vozdejstviya v semejnom obschenii. *Voprosy psiholingvistiki.* 2016; № 27: 140-151.
17. Sorokina E.A. Rechevoj zhanr «lajfhak»: osobennosti funkcionirovaniya. *Sibirskij filologicheskij forum.* 2024; № 2: 148-162.

Статья поступила в редакцию 16.04.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-419-421

***Xu Yinuo**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University, Nangang District (Harbin, China), E-mail: xuyinuo06032000@126.com*

ANALYSING LIFE CONSCIOUSNESS IN THE NOVEL BY S.V. LUKYANENKO'S NOVEL "SPECTRUM". The paper studies the "pathway science fiction" style in S.V. Lukyanenko's novel "Spectrum". The primary aim of the research is to identify and interpret features of "pathfiction" as a form of the protagonist's life consciousness development under conditions of continuous movement through various spatial dimensions, and to analyze the openness of Lukyanenko's speculative narratives. The author examines the work's unique spiritual meanings and philosophical concepts, as well as the role of subjective initiative and the evolution of individual world-views. Central to the analysis is the process by which the hero's life consciousness is formed and refined through a series of dialogues and interactions with extraterrestrial civilizations, culminating in his return to human origins – a reunion of body and spirit with his homeland. The article concludes that Lukyanenko's "pathfiction" operates not only as a narrative device but also as a methodological instrument for the philosophical exploration of being and identity.

Key words: **S.V. Lukyanenko, "Spectrum", pathfiction, life consciousness, progress**

***Сюй Ино**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: xuyinuo06032000@126.com*

ЖАНР «ФАНТАСТИКА ПУТИ» В РОМАНЕ С.В. ЛУКЬЯНЕНКО «СПЕКТР»

Статья посвящена исследованию жанра «фантастика Пути» в романе С.В. Лукьяненко «Спектр». Основная задача исследования – выявить и проинтерпретировать особенности «фантастики пути» как формы развития жизненного сознания героя в условиях непрерывного перемещения через различные пространственные измерения, проанализировать незавершенность фантастических произведениях С. Лукьяненко. Автор анализирует уникальные духовные смыслы и философские концепции произведения, а также роль субъективной инициативы и эволюции личного мировосприятия. В центре внимания автора процесс формирования и совершенствования жизненного сознания главного героя через серию диалогов и взаимодействий с инопланетными цивилизациями, который завершается возвращением к человеческому началу и символизирует воссоединение тела и духа с родиной. Вывод статьи заключается в том, что «фантастика пути» у Лукьяненко выступает не только как сюжетный приём, но и как методологический инструмент философского осмысления бытия и идентичности.

Ключевые слова: **С.В. Лукьяненко, «Спектр», фантастика пути, жизненное сознание, процесс**

С начала своей литературной карьеры в научной фантастике, начавшейся в 1980-х годах, С.В. Лукьяненко (1968) получил множество престижных наград, включая премии «Аэлита» и «Бронзовая улитка». Рассматривая его творческий путь в целом, можно заметить, что, несмотря на разнообразие тем и сложность элементов, его произведения объединяет общая концептуальная основа. Лукьяненко называет своё творчество «фантастикой жёсткого действия» и «фантастикой пути». В одном из интервью 1995 года он отметил, что элемент «жёсткого действия» в его произведениях постепенно уходит на второй план, так как создание исключительно «приключенческих» сюжетов ради самого действия становится скучным. В своём следующем романе «Спектр» он поставил перед собой задачу объединить решительные действия главного героя с глубокими размышлениями и детальным анализом происходящего. Автор считает, что «сейчас в литературе не столь важна даже концовка, финал, а, скорее, важен тот путь, который проходит герой, важны события, происходящие в этом Пути» [1]. Такой подход может вызвать разногласия и недовольство у читателей, ожидающих традиционного завершения сюжета. Роман «Спектр» стал первой книгой Лукьяненко в жанре «фантастики пути». В последующих произведениях, таких как «Черновик», автор также отходит от традиционной концовки, делая отсутствие завершения частью своей творческой парадигмы.

Главный герой путешествует по семи планетам, постепенно осознавая ценность жизни во время встреч с инопланетными существами и в ходе бесед с загадочными ключниками. Цвет является одним из ключевых мотивов романа «Спектр», где каждый оттенок представляет отдельную грань бытия. Семь глав произведения названы в соответствии со спектром видимого света: «Красный», «Оранжевый», «Жёлтый», «Зелёный», «Голубой», «Синий» и «Фиолетовый». В этих главах главный герой посещает планеты «Библиотека», «Прерия-2», «Аранк», «Мардж», «Беззар», «Шеали» и «Талисман». В «Спектре» также присутствует текстовая игра: первые слова каждой главы, собранные вместе, образуют русскую мнемоническую фразу «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Буквы этой фразы (К, О, Ж, З, Г, С, Ф) соответствуют начальным буквам названий семи цветов спектра. В финале романа герой возвращается на Землю, к своей истинной человеческой сущности, и все семь цветов, символизирующих этапы его пути, объединяются в чистый белый свет. Сознание жизни в романе отражает творческий стиль «фантастика пути».

Актуальность этого исследования обусловлена парадигмой научно-фантастического творчества С.В. Лукьяненко, связана с культурно-социологическим портретом российского общества на рубеже XX–XXI веков.

Цель статьи заключается в анализе жизненного сознания через концепцию «фантастики пути». Роман С.В. Лукьяненко «Спектр» служит материалом для исследования. Некоторые учёные видели героя Мартина как представителем нашего времени.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить происхождение и значение термина «фантастика пути»;

2) выявить и интерпретировать основные черты «фантастики пути» в романе «Спектр»;

3) проанализировать проявления жизненного сознания главного героя;

4) установить связь между динамикой жизненного сознания и спецификой «фантастики пути».

Научная новизна исследования заключается в анализе проблематики жизненного сознания героя романа «Спектр» через специфику «фантастики пути», что позволяет расширить представление о жанровых трансформациях в современной российской научной фантастике.

Теоретическая значимость исследования связана с изучением роли западной процессуальной философии в развитии научной фантастики. Практическая значимость заключается в углублении понимания научной фантастики С.В. Лукьяненко.

Исследования, связанные с романом «Спектр», немногочисленны. Литературный критик В.М. Каплан подчёркивает, что «главный герой Мартин Дугин как раз и занят поисками смысла жизни – и своей, и человечества, и всей Вселенной» [2, с. 285]. В.А. Владимирский видит в Мартине Дугине классического «героя нашего времени»: на протяжении всего повествования он успешно решает сложные задачи, а в финале отвергает, казалось бы, безграничные возможности, что убедительно показано Лукьяненко в романе «Спектр» [3, с. 39]. В этом произведении прослеживается мифологическая логика, а мифологические героические сюжеты сохраняют свою значимость в современной научно-фантастической литературе. Всё это указывает на то, что человек, стремящийся избежать участи животного, должен осознанно сделать выбор. Именно это убеждение легло в основу замысла и создания «Спектра».

«Фантастика пути» и жизненное сознание

Так называемая «фантастика пути», как следует из названия, связана с понятием пути. В русском языке слово «путь» имеет множество значений, включая место, линию в пространстве, по которым осуществляется или может осуществляться целенаправленное передвижение, сообщение [4]. Глагол «путе-

шествовать» (от «путь» + «шествовать») означает странствовать и предполагает движение в неизвестное, общение с разными слоями общества и расширение мировоззрения. У Лукьяненко путешествие охватывает всю Вселенную, герои исследуют космос и приобретают уникальный опыт. В русской литературе мотив пути и путешествия глубоко укоренён: от «Слова о полку Игореве» (1885–1887) и «Кому на Руси жить хорошо» Н.А. Некрасова (1873) до «Москва – Петушки» В.В. Ерофеева (1973). Перемещение в этих текстах служит осмыслению будущего страны и закреплено в русской культурной модели.

По словам С.В. Лукьяненко, в «фантастике пути» основное внимание уделяется дороге, по которой идут герои, и событиям, происходящим на этом пути. Фокус на процессе сближает «фантастику пути» с западной философией процесса. Изучение процессов включает траекторию развития, закономерности изменений, внутренние связи и динамику времени. В «Науке логики» Гегель рассматривает мир как совокупность процессов, где жизнь развивается через единство, разделение и новое единение [5, с. 115]. Путешествуя по семи различным планетам, Мартин переживает глубокий внутренний переворот, связанный с осмыслением своего существования. Разнообразные инопланетяне, с которыми сталкивается Мартин, формируют у него мощные первичные впечатления, вызванные уникальной природной и культурной средой каждой планеты. Эти впечатления побуждают героя осознать свою человеческую сущность и, опираясь на это осознание, начать размышления о смысле жизни.

Некоторые исследователи определяют жизненное сознание как «способность человека к осознанной деятельности, проявляющуюся в ощущении и понимании собственной жизни, а также в стремлении осмыслить её смысл. Это включает жизненный опыт, размышления о жизни, стратегии и заботу о жизни» [6, с. 100]. В «Спектре» жизненное сознание, будь то у инопланетян или у людей, тесно связано с индивидуальным жизненным опытом. «Фантастика пути» Лукьяненко не только посвящена дороге как таковой, но и акцентирует внимание на философии процесса. Ключевая связь между этими аспектами заключается в роли субъективной активности индивидуума. Жизненное сознание является важным элементом, отражающим специфику «фантастики пути» в романе «Спектр».

Жизненное сознание инопланетянах

В «Спектре» космос восстанавливается после глобальной катастрофы, инопланетяне на разных планетах разработали новые механизмы жизни, включая физиологическую эволюцию, чтобы приспособиться к изменившейся среде. Независимо от уровня развития, их жизненное сознание отражает значимость процесса.

Дио-дао – уникальная раса, обитающая на планете Мардж. Их жизнь одновременно коротка и вечна, что формирует особый подход к размышлениям о жизни и выбору жизненной стратегии. В романе дио-дао похожи на кенгуру. Они гермафродиты, и их средняя продолжительность жизни составляет примерно шесть месяцев. Их дети развиваются в специальной сумке для вынашивания, после чего выходят из неё уже самостоятельными существами, что неизбежно приводит к смерти родителей. Во время беременности дио-дао делятся с детьми половиной своей мудрости, при этом передача воспоминаний происходит выборочно. Таким образом, дети становятся одновременно собой и частью бесконечного ряда. «Я – звено в цепи поколений. Я – больше чем особь, я род. Я счастлив» [7, с. 131].

Один дио-дао, как «корабль Тесея». Тело ребёнка существует независимо от родителей, а родители достигают бессмертия через тело своего ребёнка. В романе размышления о жизни, связанной с расой, гармонично сочетаются с религиозным взглядом. Дио-дао верит в вечную жизнь, считая Бога конечной стадией развития разумной жизни во Вселенной, а индивидуальный разум в итоге объединяется в сверхсознание, не ограниченное временем и пространством. Таким образом, уникальный жизненный механизм этих существ способствует их стратегии, заключающейся в неспешном отношении ко всем вещам. В романе отмечается, что их космическая программа крайне развита, однако они не воспринимают научный прогресс как нечто новаторское. Когда жизнь так коротка, спешка теряет смысл. А когда жизнь не имеет конца, можно замедлить ход. «Получение бессмертия» имеет два значения: с одной стороны, это бесконечное продолжение поколений, память предков, передаваемая из поколения в поколение; с другой стороны, это «бессмертие» на психологическом уровне – они поддерживают комфортное и стабильное состояние духа, создавая иллюзию вечности. В жизненном сознании дио-дао понятие смерти не является конечной точкой, поэтому они всегда находятся на пути незавершённого жизненного путешествия.

Мартин описывает жизнь аранков как полную мечтаний, но лишённую глубокого смысла. Однако сами аранки считают, что именно процесс является смыслом их существования. Как почти совершенные формы жизни, они не уделяют особого внимания смыслу существования, их общество и мировоззрение основаны на эмпиризме и материализме, фокусируясь на законах и методах реального мира. Жизнь полна опасностей, и поэтому не стоит беспокоиться о неизбежном конце. Таким образом, если действия и решения основываются на разуме, то, независимо от результатов, они являются естественными и неотвратимыми. На самом деле аранки не так безразличны, как может показаться, и их поведение напоминает страуса, который прячет голову в песок. «Да и каков был бы смысл существовать, зная, что наша жизнь – конечна, в то время как все остальные расы – бессмертны?» [7, с. 106].

Самоуважение и уверенность аранков основаны на их рациональности и совершенстве. В романе отмечается, что в домах жителей никогда нет занавесок. Это напоминает описанную в романе Е.И. Замятина «Мы» механизированную коллективистскую утопию, где каждый находится под постоянным наблюдением даже в своей комнате. Индивидуальность не существует, есть только «мы», и любое сопротивление отдельной личности подавляется всеобщим единством. Душа остаётся силой, неподвластной рациональному контролю и прогнозированию, поэтому аранки предпочитают её отвергать. Не боясь смерти, не задумываясь о будущем и не оглядываясь на прошлое, они живут настоящим и находят в этом своё вдохновение – таков жизненный идеал аранков.

Цивилизация шеалов отвергает смерть как неизбежный итог существования. Социальная структура и ценности схожи с человеческими, однако шеали считаются неразумным видом: птенцы с рождения обладают разумом, необходимым для развития и преобразования мира, но по достижении зрелости утрачивают его в ходе религиозных обрядов. Взрослые сохраняют лишь минимальный интеллект для соблюдения норм. Разум после адаптации воспринимается как зло, поскольку порождает осознание смертности: «Узнавая жизнь, познаёшь смерть» [7, с. 244]. Отказавшись от разума, шеали избегают страха смерти.

Проблема разума и вопрос жизни и смерти уходят корнями в библейскую традицию. Согласно «Книге Бытия», в райском саду произрастали два дерева – познания добра и зла и жизни. Изначально созданные Богом Адам и Ева жили в гармонии, но, вкусив запретный плод познания, они обрели способность различать добро и зло, а также осознание собственной смертности. Их изгнание из Эдема символизирует переход от природного к культурному человеку, рождение разума и культуры как результат выхода из первобытного состояния. Древо жизни и древо познания выступают метафорами дуализма жизни и смерти: плод познания становится «деревом смерти», поскольку разум приносит страдание от понимания бренности. В романе С.В. Лукьяненко этот мотив трансформируется в образ расы шеалов, которая сознательно отвергает разум, связывая его с тревогами и страданиями, вызванными неизбежностью смерти. Птенцы рождаются разумными, но в зрелости утрачивают рассудок в ходе религиозных обрядов, чтобы вернуться к состоянию субъективного невежества. Такая стратегия идеалистична: они избегают страха и сохраняют иллюзию бесконечного спокойствия, но ценой полного отказа от прогресса и развития, одновременно уничтожает возможность эволюции.

Сознание жизни человечества

В романе «Спектр» Мартин отправляется в межзвёздное путешествие, чтобы постичь тайны других цивилизаций и лучше понять собственную культуру. Его путь представляет собой кольцевую структуру: начиная познание с себя, в конце концов, он возвращается к своему «Я». Диалоги с ключниками и встречи с инопланетянами формируют его жизненное сознание и определяют окончательный выбор.

Каждая глава посвящена гастрономическим наблюдениям героя, «к каждой пище есть свой, географией и историей дарованный аккомпанемент» [7, с. 7] – от описания земных национальных блюд до экзотических инопланетных блюд, которые служат своеобразным окном в культуру разных цивилизаций. Несмотря на разнообразие вкусов, Мартин неизменно предпочитает русскую кухню, что подчёркивает связь питания с этнической идентичностью и символизирует возвращение к корням.

В романе еда рассматривается не только как удовлетворение физиологических потребностей, но и как отражение исторического развития цивилизаций, включая особенности разделения труда и социального статуса. По мнению Мартина, истинный аристократ должен владеть кулинарным мастерством, что подчёркивает значимость практической деятельности в познании и преобразовании мира. Хотя Мартин – детектив, он остаётся простым человеком, ценящим обыденные радости. Обеденный стол у дяди открывает первую главу романа, а в финале, снова сидя за столом с дегустацией молдавского вина и планированием нового путешествия, герой понимает, что «нет ничего лучше дома, куда ты однажды обязательно вернешься» [7, с. 301]. Это подчёркивает семейную теплоту и непреходящую привязанность героя к своему дому.

Русский космизм акцентирует внимание на стремлении к освоению космоса, поиску своего места во Вселенной и служении человечеству. Мартин, отправляясь в межзвёздное путешествие с Земли, через последовательные вопросы и глубокую саморефлексию формирует собственную жизненную философию. В «Спектре» жители планет используют Станции для путешествий, оплачивая их рассказом новой сказки ключнику. В ходе тринадцати бесед Мартина с ключником раскрываются три ключевые темы:

1. Любопытство. После того как ключники предоставили людям передовые технологии, человеческое общество словно замедлилось. Его больше не интересовала наука, а, скорее, посредственные и обыденные вещи. Ирина умерла от любопытства, что заставило Мартина задуматься о том, не принесёт ли сегодня любопытство беду любопытным. Однако именно из любопытства к Ирине Мартин решил исследовать семь планет, чтобы найти её и вместе с ней раскрыть тайны Вселенной. Любопытство побуждает Мартина к практическому процессу и становится причиной его настоящего путешествия.

2. Мечты и флаги. Мартин осознал, что достижимые цели нельзя считать мечтами. Хотя ему не удалось найти новую мечту, «зато он жил мечтой

о настоящей мечте» [7, с. 20]. В процессе реализации своих мечтаний человек постоянно удовлетворяет свои внутренние психологические потребности. Аналогичным образом Мартин рассказывает сказку о «флаге», который может быть чем угодно и представляет собой осознанную демонстрацию человеком самого себя внешнему миру. Мартин считает, что неважно, как выглядит ваш флаг, главное – иметь его. Ключник напомнил Мартину: «Не страшно, что у тебя пока нет флага. Важно то, что ты уже его ищешь». А.Н. Уайтхед в своей книге «Процесс и реальность» отмечает: «Надлежащая проверка – это не окончательная проверка, а проверка процесса» [8, с. 24]. Истинный смысл слов «мечта» и «флаг» заключается в том, что Мартин уже на пути к их осуществлению.

3. Ум и жизнь. Жизненные сознания инопланетян оказали глубокое влияние на мировоззрение Мартина. Он осознал, что жизнь не имеет абсолютного смысла, а смысл заключается в самой жизни, полной свободы и изменений. Мартин пришёл к выводу, что отрицание вечности приводит к потере смысла существования, а отрицание изменчивости – к потере смысла вечности. Он использовал метафору волн и частиц классической механики для описания людей. Мартин сравнил себя со свободной частицей, которая путешествует во времени и пространстве, зная, что, в конце концов, умрёт. Однако каждый новый день он начинает заново, возрождаясь и оставляя прошлое позади. Если «я» – это волна, которая остаётся неизменной в пространственном и временном измерениях, то цена вечной неизменности гораздо серьёзнее, чем обладание бессмертным телом. Следовательно, «я» должно быть одновременно жидкой частицей и вечной волной. Во время межзвёздного путешествия Мартин не только становится субъектом практического процесса, но и на практике преобразует объективную вселенную и собственные субъективные мысли, стремясь к истинной духовной свободе, присущей человеку, и наслаждаясь ею.

Споры о финале романа связаны с тем, что Мартин, получив на Талисмане «тайну Вселенной» и способность создавать миры, отказывается от этой силы и возвращается на Землю в качестве обычного человека. Этот мотив метафорически отражает экзистенциальный кризис конца XX века, когда прежние ценности разрушились и перестали быть опорой для души. Каждый из семи посещённых Мартином миров представляет собой фрагмент человеческого существования, где герой сталкивается с дихотомиями жизни и смерти, вечности и быстротечности, прошлого и будущего, принятия и сопротивления, идеализма и разочарования, преклонения и хрупкости, знания и невежества. Объединяя эти противоположности, Мартин создаёт гармонию. Несмотря на то, что сюжет остаётся открытым, его выбор – это синтез пережитого, подобный белому свету, который включает в себя все цвета спектра.

В результате анализа можно заключить, что «Спектр» стал для С.В. Лукьяненко первым опытом в жанре «фантастики пути» и одновременно ярким примером этого направления. Утверждать, что повествование осталось незавершённым, неверно – все финалы указывают на природу рассказа. Как Бог создал мир за семь дней, так и Мартин проходит семь миров, чтобы обрести себя. Герой навсегда остаётся «в пути», и трансформация его сознания и тела на этом пути важнее любого финала – именно в этом заключается специфика и смысл «фантастики пути». С.В. Лукьяненко предлагает новый подход к проблеме самосознания, акцентируя внимание на переживаниях и жизненном пути. Это помогает правильно определить свою позицию и способствует самоидентификации, а также сближает научное и гуманитарное начала.

Библиографический список

1. *Сергей Лукьяненко: «Я – консерватор и имперец»*. Available at: https://lgz.ru/article/sergey-lukyanenko-ya-konservator-i-imperets/
2. Каплан В.М. Проклятие вопросов. *Если*. 2002; № 10: 39.
3. Владимирский В.А. Сергей Лукьяненко. Спектр. *Мир фантастики*. 2013; № 5: 39.
4. *Грамота – путь*. Available at: https://gramota.ru/meta/put/
5. Гегель Г.В.Ф. *Наука логики*. Перевод Хэ Линь. Пекин: Коммерческое издательство, 1997.
6. Ян С. Жизненное сознание и литературное творчество. *Литература, история и философия*. 2014; № 6: 97–109.
7. Лукьяненко С.В. *Спектр*. Москва: АСТ, 2002.
8. Уайтхед. А.Н. *Процесс и реальность*. Перевод Ян Фубинь. Пекин: Издательство «Китайский город», 2003.

References

1. *Sergej Luk'yanenko: «Ya – konservator i imperec»*. Available at: https://lgz.ru/article/sergey-lukyanenko-ya-konservator-i-imperets/
2. Kaplan V.M. Proklyatie voprosov. *Esli*. 2002; № 10: 39.
3. Vladimirskij V.A. Sergej Luk'yanenko. Spektr. *Mir fantastiki*. 2013; № 5: 39.
4. *Gramota – put'*. Available at: https://gramota.ru/meta/put/2025-03-30
5. Gegel' G.V.F. *Nauka logiki*. Perevod H`e Lin'. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1997.
6. Yan S. Zhiznennoe soznanie i literaturnoe tvorchestvo. *Literatura, istoriya i filosofiya*. 2014; № 6: 97-109.
7. Luk'yanenko S.V. *Spektr*. Moskva: AST, 2002.
8. Uajthed. A.N. *Process i real'nost'*. Perevod Yan Fubin'. Pekin: Izdatel'stvo «Kitajskij gorod», 2003.

Статья поступила в редакцию 22.04.25

УДК 811; 811.511.142 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-421-424

Andreeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: churajevo@list.ru*
Khudobina O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru*

COLOR TERMS IN THE NOVEL BY E.D. AIPIN "AT THE DYING HEARTH". The paper studies color terms in the novel of a famous Khanty writer E.D. Aipin "At the Dying Hearth". As a result of the conducted research, it is revealed that both simple and complex color lexemes are used in the novel, the most frequent of them are white and red. A distinctive feature of E.D. Aipin's idiostyle is the use of complex, individually-authorial color lexemes, for example, gray-headed waves; glassy-pale-green, shapeless-purple-black, yellow-disembodied tears of ancestors; description of the color of the voice, the color of the smell. The color terms in the novel "At the Dying Hearth" mainly performs nominative and symbolic functions. The most symbolically loaded is the white – red opposition, representing life and blood, trouble; on the one hand, the past, in which everything was fine, on the other hand, the present, in which there is grief and suffering. The second opposition is also intertwined with these symbolic meanings: light and dark, as a confrontation between good and evil, light and dark principles.

Key words: **color terms, coloronym, color lexeme, E.D. Aipin, novel "At the Dying Hearth", structure, semantics, functions**

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*

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ПОВЕСТИ Е.Д. АЙПИНА «У ГАСНУЩЕГО ОЧАГА»

Данная статья посвящена исследованию цветообозначений в повести известного хантыйского писателя Е.Д. Айпина «У гаснущего очага». В результате проведенного исследования выявлено, что в повести использованы как простые, так и сложные цветообозначения, наиболее частотными из которых являются *белый* и *красный*. Отличительной чертой идиостиля Е.Д. Айпина является употребление сложных индивидуально-авторских цветообозначений, например, седоголовые волны; стеклянно-бледно-зеленые, бесформенно-лилово-черные, желто-бестелесные слезы предков; описание цвета голоса, цвета запаха. Колоративная лексика в повести «У гаснущего очага» главным образом выполняет номинативную и символическую функции. Наиболее символически нагруженным является оппозиция *белый – красный*, репрезентирующая жизнь и кровь, беду; с одной стороны, прошлое, в котором было всё хорошо, с другой – настоящее, в котором горе и страдания. С этими символическими значениями переплетается и вторая оппозиция: *светлое – темное* как противостояние добра и зла, светлого и темного начал.

Ключевые слова: **цветообозначения, колоратив, цветолексема, Е.Д. Айпин, повесть «У гаснущего очага», структура, семантика, функции**

С древнейших времён цвет является одним из средств осмысления мира. Прежде всего, народы выделяли самые важные для них предметы, вещества, природные стихии, которым соответствовали определённые цвета. Это понятие существует в каждой культуре, но его значения и символика неодинаковы. Цвет вызывает у человека не только эстетическую реакцию, но и интеллектуальную рефлексию, становится носителем определённой информации. Так формируется язык цвета и у известного хантыйского писателя Е.Д. Айпина, который активно использует его в своих произведениях, создавая народно-красочный колорит, описывая и сохраняя священные ценности былого уклада жизни хантыйского народа. Данная статья продолжает исследования цветолексики в произведениях Е.Д. Айпина. В предыдущей работе мы изучили особенности функционирования колоративной лексики в романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари» [1]. Материалом данного исследования является повесть в рассказах «У гаснущего очага» [2], в которой описаны традиционные верования, обряды и предания народа ханты. Сам писатель считает её «своей самой сокровенной книгой», которая выросла из цикла новелл «Я слушаю Землю» [3, с. 401].

Исследование цветовой лексики в ее структурно-семантическом своеобразии и функционировании в идиостиле писателя – это одно из важных направлений лингвистики. Несмотря на неиссякаемый интерес исследователей к творчеству Е.Д. Айпина, колоративная лексика в его произведениях до сих пор изучена недостаточно, что и обусловливает актуальность данной работы.

Целью данной статьи является исследование особенностей функционирования лексических единиц со значением цвета в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага». В соответствии с целью определены следующие задачи: 1) выявить в тексте цветообозначения и проанализировать контексты, в которых они употребляются; 2) определить структуру цветообозначений, частоту их употребления; 3) проанализировать функции, которые они выполняют в повести.

Вначале методом сплошной выборки в повести «У гаснущего очага» были выявлены лексемы со значением цвета, после чего в исследовании применялись статистический и описательный методы, элементы структурно-семантического анализа.

Научная новизна работы заключается в выявлении цветообозначений и особенностей их функционирования в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага». Теоретическая значимость состоит в том, что результаты этого исследования вносят определенный вклад в изучение идиостиля Е.Д. Айпина и лингвистику цвета. Практическая значимость работы определяется возможностью использования материалов исследования в курсах по лингвистике цвета, лингвистическому анализу художественного текста, литературе народов России.

В повести «У гаснущего очага» было выявлено 31 цветообозначение, их производные, встречающиеся в 377 контекстах. Результаты частотности представлены на рис. 1: в произведении преобладают *белый* и *красный*, далее следуют *светлый* (29), *черный* (26), *темный* (20), *золотой/золотистый* (19), *седой* (16) и другие, имеющие менее 10 употреблений.

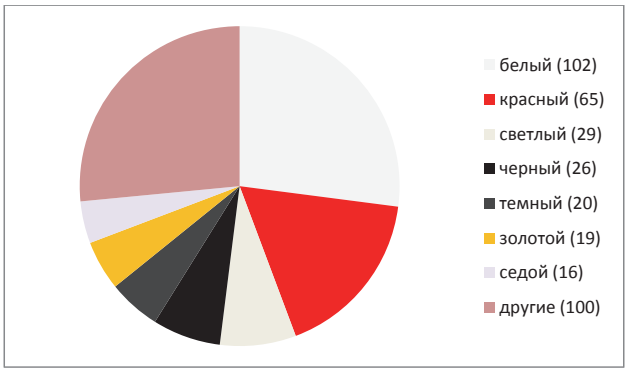


Рис. 1. Диаграмма частотности цветообозначений в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага»

С точки зрения структуры автором использованы как простые, так и сложные цветообозначения. В последних можно выделить два (например, *сизо-белый, изжелта-серый, огненно-медный, блистательно-белый)* или три корня-основы: например, *стеклянно-бледно-зеленый*. Кроме полных прилагательных, в повести использованы существительные, глаголы и причастия со значением цвета, например: *зелень, краснота, синь, побелеть, побелевший* и т. д. Среди существительных можно выделить три группы: 1) абстрактные наименования цвета: «сочная *зелень* листьев брусники» [2, с. 17], «*синь* больших и малых рек» [2, с. 85]; 2) зоонимы и фитонимы с цветовым различительным кодом в первой части сложного существительного: *чернобурка, беляк* (белый берёзовый гриб); 3) в составе словосочетания, клички животного *(Красная Малышка, Белый Вожак, Белый Бык)*. Зоонимы также встречаются в компаративных конструкциях, репрезентирующих цвет, например: «волосы *белые-белые, как перо халея*» [2, с. 91]. В повести цветолексемы, образованные от зоонимов, более частотны по сравнению с рядом колоронимов, образованных от названий растений.

В повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага» цветообозначения используются в разных функциях. Рассмотрим их подробнее.

1. Лексемы со значением цвета используются в повести при изображении окружающей нас действительности, пейзажа. Например, при описании растительного мира Е.Д. Айпин употребляет традиционные в его творчестве устойчивые выражения: *черные* урманы, *белый* ягель, *зеленые* леса, *прозрачная* смола. Целая палитра красок использована писателем при описании ягод: *«бордовые и красные. Черные и голубые. Янтарно-желтые и малиновые»* [2, с. 15]. Брусника – *бордовая*, а её листья – *зеленые*. У героя повести Романа особая любовь к морошке, он называет её «царицей болот» и вспоминает как самую желанную и вкусную ягоду детства, потому что от неё становилось красиво, тепло и весело. В описании этой ягоды он использует следующие эпитеты, метафоры и сравнения: *румяное* личико; *прозрачная* и *оранжево-золотая,* как солнце; *солнечная, прозрачно-желтая,* как солнце в ясный полдень [2, с. 80]. Такие же светлые, солнечные краски автор использует при описании сосен: *золотые, золотистые, красноствольные, порыжевшие*. В то же время сосны *седые, с побелевшей* корой, а кедр *серый* и крепкий. Иглы/хвоя *рыжая, оранжевая,* а древесина березы *белая*.

Кто побывал на Севере, никогда не забудет «лик Земли», описанный с любовью и трепетом Е.Д. Айпиным: «и *зелень* лесов; и *рыжевато-теплая желтизна* болот; и *синь* больших и малых рек; и *голубые* очи озер; и *малиновые* зори…» [2, с. 85]. Как отмечает исследователь А.Н. Семенов, «главная ценность родной земли (…) заключается в том, что она живая» [4, с. 32], земля, как живая женщина, осенью «надевает белую шубу» [4, с. 37]. Волны бывают не только *белоголовыми*, но и *седоголовыми* (авторский неологизм), берег (реки) и песок на ней – *светлыми*, а по реке весной плывут *голубоватые* льдины. При описании Горы Осеннего Селения можно отметить не только описательную функцию слова *светлый*, но и его символическое значение: сакральную чистоту, святость, радость; в памяти героя она осталась высокой, чистой и светлой, в противоположность чувствам горести от утраты родных, которые навсегда оставили землю и эту Гору.

В повести Е.Д. Айпина ночь *темная*, заря *малиновая*, закат расписан *кровавыми красками*, а полдень, что немного неожиданно, *синий*. Несомненно, писатель Севера не может не описать белые ночи – уникальное явление природы: очаровательные *белые ночи* приносили птицы. На каждое время года мастер слова подобрал свой эпитет: зимы *белые*, вёсны *светлые*, лета *зеленотравные*, а осени *златолиственные*. Особую радость для северного народа приносит весна, когда много-много солнца, оно везде и повсюду, а с ней «сочная *зелень* листьев брусники, *белый* ягель, *оранжевый* ковер опавших игл, *порыжевшие* сосны…» [2, с. 17]. Эпитет для снега традиционно *белый*. Интересно, как прилагательные цвета помогают автору выразить его отношение к родной земле и чуждому для его души городу: небо на родине *чистое-чистое*, а в городе «над головой только *тусклое* небо и *тусклые* звезды» [2, с. 214].

Значительное место в повести занимает описание «Старика Месяца», которому посвящена отдельная глава. Весной Месяц *бледнеет.* Новорожденный Месяц тонкий и «*красно-медный,* как ручка котла» [2, с. 209]. Восходящая Луна – *огненно-медная, огненно-пурпурная*. Когда Старик Месяц поднимается высоко в небо, то свет его становится *голубоватым*. А зимой вокруг него иногда появляется *светлый* круг, что, по поверьям, к морозу. По одной из версий, отраженной в повести, *темное* пятно на Луне – это «правый глаз Человека Земли, ставшего Месяцем» [2, с. 204]. Попав в поток лунного света, можно потерять земное обличье и стать лунным человеком; и поток унесет «сквозь настоящее и прошлое в неведомое будущее» [2, с. 211].

2. Цветообозначения используются для описания героев повести (одежды и внешности), но стоит отметить, что такие примеры не являются распространенными, особенно при изображении внешности. Единственным исключением является описание волос. В повести к одной из наиболее подробно изображенных при помощи колоронимов героев можно отнести тетю Романа Натали. Она изредка заезжала к ним в гости и произвела на мальчика неизгладимое впечатление: «*румяная*, молодая, в добротной ягушке, в *белых* узорчатых кисах, в *ярких* платках» [2, с. 90]. При описании другого героя повести, зятя Афанасия, указывается, что на его правой щеке есть круглое *синее* пятно, которое появилось ещё в молодости, после того как в него «случайно выстрелило ружье», после чего «голова его *побелела*» [2, с. 179]. В главе про Афанасия описывается, как его лечили исцеляющим Огнём: на определенные места на плечо клали кусочки трута, поджигали, они шаяли-горели, дотлевали, а на этих местах от огня остались три *коричневых* пятна. При описании глаз персонажей главным оказывается не цвет, а выражение состояния, эмоций: например, *светящиеся* глаза бабушкиной сестры [2, с. 110]; *горящие* огнем глаза бабушки [2, с. 135]. При описании лица слово *светлый* используется не в прямом, а в переносном значении: «просветленный, одухотворенный». Например, сестра героя «замерла у стены старой амбарушки», а лицо её «было *светлое* и таинственно-загадочное» [2, с. 26]; после совершения обряда члены семьи сели за ритуальный стол со *светлыми* лицами [2, с. 171].

При описании волос (головы) героев встречаются всего две цветолексемы: *белый* и *седой*, но они употребляются очень часто: в половине всех примеров, в которых цветообозначения употребляются для описания одежды и внешности. Например, Крестный, старец Ефрем, с *седой*, *белой* головой/волосами, бабушка

седовласая; старые люди с *белыми* головами и т. д. Часто при описании волос используются не только простые (*белый, седой*) или сложные прилагательное (*седовласый*), но и осложненные сравнительным оборотом конструкции, например: волосы у бабушки *белые-белые, как перо халея* ([2, с. 91]; *белая как снег* голова Старца [2, с. 188]; «заиндевелой травянистой кочкой взвивалась седина» Старца [2, с. 188].

3. Цветообозначения в повести «У гаснущего очага» используются при описании животного мира. Особое место в традиционной культуре хантов занимает собака, которая является помощником в хозяйстве, на рыбалке и в охоте. И даже у Старика Месяца есть таинственная собака, умеющая предсказывать погоду, это самая близкая к месяцу звезда. У семьи Романа тоже есть пес Харко с *белой* густой шерстью, *снежно-белой шубой*, а у родственников – *пестрый* пес по кличке Ай Амп, «Малый Пес» [2, с. 89], у которого необычная окраска – «белая с палевыми пятнами» [2, с. 90].

Жизнь ханты связана с оленями. Неудивительно, что в повести большое значение отводится их описанию, в том числе и в разные времена года. Например, весной Олениха на ветру и солнце высветлялась «почти до *белизны*» и становилась «*светлой, как снежно-белый олень*» [2, с. 47]. А осенью она вся будет «сверкать и *серебриться* на солнце» [2, с. 47]. Глаза у оленей большие и *темные*. Сложные прилагательные при описании оленей образованы, как правило, из наименования цвета/света и слова *шерсть*, например: *темношерстный, красношерстный*. Последнее прилагательное чаще всего используется при описании олененка до первой линьки, после которой цвет изменится. С.В. Онина, исследователь оленеводческой лексики в хантыйском языке, отмечает, что при назывании принимали во внимание, среди прочего, цвет оленя [7, с. 130]. На страницах повести Е.Д. Айпин описывает, как в семье подбирали имя олененку. Папе понравилось имя Малышка, а сестра Лиза подправила: Красная Малышка! Это имя пришлось всем по душе, и причин для этого было несколько: во-первых, это значит красивая; во-вторых, это цвет шубки олененка; в-третьих, так называют всех оленят до первой линьки. Особая красота олененка подчеркивается не только красным цветом шерсти, но и светом яркого весеннего солнца и ароматами весны. Возможно, красота олененка также связана с цветом и светом, который излучает её мать.

Священным животным у ханты считается и выдра, шубка которой «сак из *темного* длинноволосого меха» [2, с. 226], шея у неё *темная*, а нос – *черный* пятачок. Автор описывает обычай, где герой повести «зачернил углем макушку» животного: Гостя с болотной стороны, как его называют иносказательно, чтобы он «с *темным, как уголь,* мехом еще раз навестил их дом» [2, с. 228]. Интересным является использование цветолексемы *синий* при описании чешуи щуренка. Связано оно с мифами о «Божках-озорниках», в частности с Сыном ветра, который любил носиться по земле в виде вихря. Здесь вспоминают ненецких шаманов, которые били по вихрю палкой, он успокаивался и «падал на землю в обличье щуренка с *синей* чешуей» [2, с. 81].

Е.Д. Айпин использует колоративы и при описании птиц. Как отмечает В.Л. Сязи, они выступают в произведениях писателя в роли образов-символов, которые помогают раскрыть внутренний мир персонажа [6, с. 86]. Герою повести Роману особенно нравились трясогузки, их «нежная *сизо-белая* одежда, (…) и округлое *черное* пятно под шейкой…» [2, с. 23], поэтому большим горем не только для мальчика, но и для всех членов семьи стала гибель птенцов трясогузки. Роман увидел только «*красное* тельце» и «почувствовал всем нутром – птенцы тусклые и холодные» [2, с. 28]. Противоположное чувство вызывали у героя повести речные чайки-халеи, которые были «бесцеремонны и нахальны» [2, с. 35]. Он их не жалел, гонял и истреблял, хотя признавал, что эти птицы по-своему красивы: «с продолговатыми *красными* клювами, с *желто-оранжевыми* лапками и в *бело-сизом* оперении» [2, с. 35]. Отдельная глава повести посвящена вороне, которую называют вестницей весны и покровительницей матерей [6, с. 89]. С виду она неприметная *серая* Ворона, но радуется рождению каждого человека. Ещё одна птица со страниц повести сорока, которую, как вспоминает герой повести, не любили в хантыйских селениях, но его она «забавляла своими скоками-поскоками и беззаботным ворчанием-хохотом» [2, с. 229]. Она сверкает «*блистательно-белым* брюшком и *иссиня-черным* хвостом» [2, с. 232].

Древней и священной птице глухарю в повести посвящена отдельная глава. При описании этой птицы писатель использует разные эпитеты: *величественная, древняя, мудрая* [2, с. 261], «большой *черный* глухарь» [2, с. 62]. В содержании этой главы чувствуется особая трагичность и боль: родовое селение опустело, обложено нефте- и газопроводами, дорогами, поселками, нефтевышками, глухарь кончился. Отцу остается только сидеть и думать свою горькую думу. Если в начале главы автор рисует глухаря над разноцветным (*зеленым, синим, золотым, оранжевым, малиновым, красным*) веселым бором, то далее он предполагает, что теперь нужна другая, мрачная картина, где глухарь над *черным* бором; или, возможно, «нужен перевертыш: сверху *черный* бор, а под ним *Черный* Глухарь» [2, с. 262]. Всё уйдет, пролетят дни, годы, всё опустеет, «и величественная птица Глухарь (…) останется лишь на полотнах Творца». Исчезнут народы, и «останутся лишь одни Боли» [2, с. 265]. О природе боли Е.Д. Айпина пишет и французская исследовательница Ева Тулуз. Эта боль возникает у писателя от осознания потери гармонии, родного народа, своего неповторимого мира и т. д. С этой болью связаны нотки трагичности и безнадежности в его произведениях [7].

4. Цветообозначения используются в повести «У гаснущего очага» для описания быта героев. При описании жилища, пространства прямое значение цветолексем переплетается с дополнительным переносным значением. Наступила весна. Было много солнца и бревна избушки описаны в *красно-оранжевом* позитивном цвете [2, с. 46]. Когда пришло большое горе: умерла Олениха, дети «забились в *темный* угол» [2, с. 53]. Тюрьму в повести называют *Темным* Домом, в который посадили много людей «шаманов и нешаманов», а потом всех кончили [2, с. 137]. Совершенно другие краски: яркие, светящиеся, золотистые – у удивительного дома-дворца Солнца, где все сверкает и горит [2, с. 20].

Колоративы используются при описании двух основных продуктов: соли и хлеба. Соль – *изжелта-серая,* крупнозернистая [2, с. 180]. Хлебу в повести уделена особая глава, в которой описаны его разные виды: хантыйский, с икрой, кровяной, котлодонный (или с жиром хлеб), русский, печи дна хлеб (или подовый), зольный хлеб (в золе костра), печеный (его делают на охоте), вареный. Герой повести относится к хлебу трепетно и говорит, что его надо беречь и уважать. Обычный «хантыйский хлеб» был из ржаной муки, но получался *светлым*, почти *белым, как Луна на дневном небе* [2, с. 119]. В кровяной хлеб, который пекли зимой, добавляли оленью или лосиную кровь, поэтому он получался «*черным-пречерным, как осенняя ночь*» [2, с. 121]. *Из белой* муки выпекали «котлодонный хлеб», он получался *ярко-золотистым, похожим на солнышко* [2, с. 122]. В повести «У гаснущего очага» зафиксирован только один пример, в котором колоратив используется при описании предмета быта: заварного чайника бабушки, который «поменьше куропатки, но такой же *белый-белый*» [2, с. 101]. Так мальчик Роман описывает новый для него предмет, сравнивая его с известными ему понятиями.

5. Цветообозначения используются при описании сакральной лексики: богов, предметов, используемых при совершении обрядов и ритуалов и т. д. Так, при описании богов часто используется колоратив *золотой*. У героя повести Романа есть Бог-Хранитель, одно из имен которого «*Золотой* Царь-Старик» [2, с. 164]. К Огню обращаются: «домашнего Дома *Золотая* Богиня Огонь-Матерь…» [2, с. 169]; «*Золотая Богиня Дома!..*» [2, с. 174]. Хозяевам священного терема (Матери-Покровительнице, её мужу Урман-Старику, их Божьему Сыну) дарили разноцветные ткани, которые лежали горой на их коленях [2, с. 155]. При обряде Посвящения и обретения ребенком Богини-Хранительницы используется отрез *белой* ткани [2, с. 160]. Согласно хантыйскому мифу, Млечный Путь – две идущие рядом *светлые* полосы на звездном небе – это следы от лыж Бога-охотника [2, с. 165].

Важную роль в жизни ханты играл огонь, к нему относились как к члену семьи и обращались Огонь-Матерь. При описании огня и всего, что с ним связано, используются колоративы *красный, огненные* или *огненно-красные* угли, *огненные* искорки, *черно-серый* пепел, *дымчатый* хвост золы, *белая* струйка дыма. Дочка Олениха, знакомясь с новым пространством вокруг себя, спрашивает у матери, показывая на огонь: «А это что за *красный* зверь?» [2, с. 50]. Гром-Старик может ударить *огненной* стрелой по дереву [2, с. 75]. С огнем связано гадание при помощи уголька, которого Роман называет Углеголовый Человек. Он может предсказать, вернется ли сегодня его отец из поездки. Роман поджигает стружку-поясок Углеголового Человека, и он начинает вращать «в пламени *черной* макушкой», а его шейка «*малиново* накаляется» [2, с. 219].

6. Цветообозначения используются при указании оппозиции политической власти: «красные» и «белые» и связанных с ними понятий: Красная лодка, Малый Красный, Большой Красный. Оба колоратива употребляются в переносном значении, определяют не качественное значение цвета, а метонимически связанное с ним относительное значение. Отдельные главы в повести посвящены «Белому царю» и «Красному Царю». Белого Царя люди часто вспоминали добрым словом. В названии некоторых вещей звучало его имя, например, Белого Царя времен сундучок, наконечник копья на медведя, медный чайник, «хантыйского металла котлы» и т. д. Бабушка героя постоянно апеллирует к светлому и спокойному времени царствования Белого Царя, который не мешал им жить, у народа была свобода. В представлении главного героя повести Романа Белый Царь во всём белом: у него *бело-золотистая* корона-шапка на голове, *белые* волосы, *белая* борода, *белая* шуба, *белые* варежки из белого камуса, *белые* унты-кисы [2, с. 134]. Такой он весь сверкающий и ослепительно-белый. В хантыйской культуре символика белого – цвет жизни, поэтому и Белый Царь ассоциируется с благом, жизнью и свободой хантыйского народа, символизирует божественное проявление. Со слов старших Роман понял, что время делится на два периода: годы правления Белого Царя, которые остались в прошлом, а в настоящем – времена Красного Царя. Взрослые говорили о делах Красного царя неохотно, полунамеками, понизив голос. И только бабушка не боялась его, ругала открыто и громко. Она говорила, что Красный Царь отличается от Белого, он всё запрещает: Богу молиться, шаманить, свататься и выходить замуж по старинным обрядам, жить в своих селениях в лесу [2, с. 136]. Он хочет, чтобы люди жили в поселке по-русски, в колхозе [2, с. 137]. Он отнимает у родителей малолетних детей и увозит в поселок в школу-интернат, а там из детей сначала делают Малого Красного (комсомольцев-пионеров), а потом Большого Красного (большевиков-коммунистов). По словам бабушки, Красный Царь называется так, потому что он любит красный цвет и у него есть красная метка [2, с. 138]. В отличие от белого, красный цвет в народе ханты не любят, потому что это цвет тревоги, крови, беды. Красный Царь забирал людей то на войну, то на лесозаготовки, то в Темный Дом и никого не возвращал. Бабушка заключает, что наступил век горя и страданий. Таким об-

разом, в повести противопоставляются белый как цвет чистоты, благополучной, светлой жизни и красный как цвет крови, беды, горя и страданий.

Ещё одной явно проявляющейся оппозицией в повести «У гаснущего очага» является *светлый – темный*: светлое небо, светлые мысли, светлое будущее, светлая судьба против неведомых темных сил. Это вечное противостояние добра и зла. Герой повести понял, что в каждом человеке есть два начала: светлое и темное. И с годами одно из них берет верх. Он размышляет над тем, кому достанется в итоге его сердце: светлому или темному началу? [2, с. 203].

Кроме рассмотренных выше значений, колоративы используются писателем в устойчивом выражении *белый свет*, при описании голоса и запахов. Например: бубен звенит-говорит «то ли голосом *золотистым*, то ли голосом *серебристым*» [2, с. 187]. В хантыйской мифологии *золотой* и *серебряный* наделены статусом сакральности и наивысшей ценности [8, с. 535], поэтому неудивительно, что бубен зазвенел голосами в этих цветах. Понятие «цвет голоса» встречается у Е.Д. Айпина и в романе «Ханты, или звезда утренней зари» при описании нежных чувств героя романа Демьяна к девушке Марине [1, с. 359].

Интересным является описание Е.Д. Айпиным запаха при помощи цвета: «*Сине-голубоватый* запах голубики и черники. (…) *Белый* запах стайки берез» [2, с. 86]. Мы видим, что запах ягод и березы ассоциируется с их цветом. Исследователь Чарльз Спенс при изучении цвето-ароматических соответствий отмечает, что, как правило, объекты изображаются в одном и том же цвете и запахе [9].

Серия авторских двух- и трехсоставных сложных прилагательных, образованных сложением слов, использована писателем при описании слез предков: *стеклянно-бледно-зеленое; бесформенно-лилово-черное, желто-бестелесное* [2, с. 85]. В каждом из них к наименованиям цветовых оттенков добавляется прилагательное, выражающее материал или форму, усиливая холодные и мрачные оттенки, добавляя ощущение холода, льда и боли от бессилия, невозможности что-то изменить: остается только смотреть на предков и их слезы. И невольно возникает риторический вопрос, озвученный автором: «Это только ли наших предков слезы?!» [2, с. 86].

Таким образом, в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага» выявлены и проанализированы 31 цветообозначение и производные от них в 377 контекстах. В плане структуры автор использовал как простые, так и сложные слова, обозначающие цвета. Чаще всего в повести используются цветолексемы *белый* и *красный*. Заслуживает особого внимания использование неологизмов, а также описание автором цвета голоса, цвета запаха и слез, что отражает уникальное мировосприятие автора и его индивидуальный стиль письма. Цветовая палитра в повести Е.Д. Айпина «У гаснущего очага» выполняет как номинативную (для описания флоры и фауны, природных объектов и явлений, внешности героев, одежды, предметов быта), так и символическую роль, углубляя смысл произведения. Цветовая лексика в повести Е.Д. Айпина создает не только эстетический эффект, но и способствует нравственной оценке образов. Писатель, трансформируя богатое устное наследие хантыйского народа в этико-эстетическую цветовую символику, раскрывает глубинные законы жизни и диалектику взаимоотношений мира, природы и человека. Выполняя символическую функцию, цветообозначения помогают раскрыть идейное содержание произведения. Наиболее символически нагруженными являются оппозиции *белый – красный*, репрезентирующие светлую жизнь и кровь, беду; с одной стороны, прошлое, в котором было всё хорошо, с другой – настоящее, в котором горе и страдания. С этими символическими значениями переплетается и вторая оппозиция: *светлое – темное* как противостояние добра и зла, светлого и темного начала. В 1991 году, когда Е.Д. Айпин готовил к изданию повесть «У гаснущего очага», он написал в предисловии: «Эта книга – о народе, утратившем Душу, утратившем Веру. О народе, уходящем из жизни» [2, с. 10]. По разным причинам книга тогда не была издана. Спустя семь лет, когда автор вновь готовил книгу к печати, он отметил, что не стал переписывать предисловие. Перечитав его, он понял, что менять почти нечего. Автор изменил только форму причастий в одном предложении: «Эта книга – о народе, утрачивающем Душу, утрачивающем Веру» [2, с. 11]. Хантыйский писатель Е.Д. Айпин, переживающий и болеющий за судьбу своего народа, хотел, чтобы у его представителей осталась надежда. Как говорила Бабушка Романа: «На смену горестному веку всегда приходят лучшие времена» [2, с. 138]. Перспектива дальнейших исследований видится в продолжении изучения особенностей функционирования колоративной лексики в художественной прозе Е.Д. Айпина.

Библиографический список

1. Андреева Л.А., Худобина О.Ф., Мирюгина Н.А. Колоративная лексика в романе Е.Д. Айпина «Ханты, или звезда утренней зари». *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 1 (98): 358–361.
2. Айпин Е.Д. Собрание сочинений: в 5 т. *У гаснущего очага.* Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2020; Т. 2.
3. Огрызко В. Опыт для других. Заметки о прозе Еремея Айпина. *Собрание сочинений*: в 5 т. Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2020; Т. 2: 401–412.
4. Семёнов А.Н. *Аксиология прозы Еремея Айпина.* Ханты-Мансийск–Екатеринбург: ИП Симакова Г.В., 2023.
5. Онина С.В. Специфика словообразования оленеводческих лексем в хантыйском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2010; № 2 (6): 129–134.
6. Сязи В.Л. Орнитоморфные образы в прозе Е. Д. Айпина. *Вестник угроведения.* 2017; № 1 (28): 85–94.
7. Тулуз Е. Две ветви одного дерева. *Мир Севера.* 2000; № 5: 70–73. Available at: https://clck.ru/3HCJNM
8. Андреева Л.А., Худобина О.Ф., Молданова Т.А. Цветообозначения в мифах, преданиях и сказках хантов и манси. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 1 (104): 535–539.
9. Spence C. Olfactory-colour crossmodal correspondences in art, science, and design. *Cogn. Research.* 2020; № 5: 52. Available at: https://clck.ru/3HCJm4

References

1. 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.
2. Ajpin E.D. Sobranie sochinenij: v 5 t. *U gasnuschego ochaga.* Hanty-Mansijsk: Izdatel'skij dom «Novosti Yugry», 2020; T. 2.
3. Ogryzko V. Opyt dlya drugih. Zametki o proze Eremeya Ajpina. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Hanty-Mansijsk: Izdatel'skij dom «Novosti Yugry», 2020; T. 2: 401-412.
4. Semenov A.N. *Aksiologiya prozy Eremeya Ajpina.* Hanty-Mansijsk-Ekaterinburg: IP Simakova G.V., 2023.
5. Onina S.V. Specifika slovoboobrazovaniya olenevodcheskih leksem v hantyjskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2010; № 2 (6): 129-134.
6. Syazi V.L. Ornitomorfnye obrazy v proze E. D. Ajpina. *Vestnik ugrovedeniya.* 2017; № 1 (28): 85-94.
7. Tuluz E. Dve vetvi odnogo dereva. *Mir Severa.* 2000; № 5: 70-73. Available at: https://clck.ru/3HCJNM
8. Andreeva L.A., Hudobina O.F., Moldanova T.A. Cvetooboznacheniya v mifah, predaniyah i skazkah hantov i mansi. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 535-539.
9. Spence C. Olfactory-colour crossmodal correspondences in art, science, and design. *Cogn. Research.* 2020; № 5: 52. Available at: https://clck.ru/3HCJm4

Статья поступила в редакцию 15.03.25

УДК 811.133.1'42:811.133.1'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-424-427

***Vdovichenko E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: Elizaveta90@mail.ru*
***Kameneva V.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: russia_science@mail.ru*

PARAMETERS FOR ASSESSING THE DIFFICULTY OF FRENCH-LANGUAGE NEWS TEXTS WITH THE STRUCTURE "KEBAB" FOR ADOLESCENTS. The research paper aims at establishing and describing parameters for assessing difficulty (readability, "nausea" and "wateriness") of political texts with "Kebab" structure addressed to French-speaking adolescent readers. The material of the research is news texts selected by means of continuous sampling from the magazine "GEOAdo", recommended for readers aged 10-15. As a result of the analysis it is revealed that the studied material does not meet the established norms in terms of readability, "nausea" and "water content" of the text. The text readability index on the Flesch scale indicates that most of the news texts (74 per cent) are easily comprehended by readers only 13-15 years old. Consequently, for an audience of 10-12 years old, these texts will be difficult to read. The parameters of academic "nausea" are overestimated due to the frequent use of key words in the news text, which favours the memorisation of basic information. The parameters of text "wateriness" are overestimated due to the compact presentation of news information in a small number of complex sentences.

Key words: **political news text, Kebab structure, adolescence, readability, text "nausea", text "wateriness"**

***Е.А. Вдовиченко**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: Elizaveta90@mail.ru*
***В.А. Каменева**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: russia_science@mail.ru*

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ТРУДНОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ СО СТРУКТУРОЙ «KEBAB» (КЕБАБ) ДЛЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В данной исследовательской работе поставлена цель установить и описать параметры оценки трудности (читабельности, «тошноты» и «водности») текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб), адресованных франкоязычной подростковой читательской аудитории. Материалом послужили новостные тексты, отобранные приемом сплошной выборки из журнала «GEOAdo», рекомендованного для читателей 10–15 лет. В результате анализа было выявлено, что исследуемый материал не соответствует установленным нормам по читабельности, «тошноте» и «водности» текста. Индекс читабельности текста по шкале Флеша указывает, что большая часть новостных текстов (74%) легко воспринимается читателями только 13–15 лет. Следовательно, для аудитории 10–12 лет данные тексты окажутся трудно читаемыми. Параметры академической «тошноты» завышены из-за частого употребления ключевых слов в новостном тексте, что способствует запоминанию основной информации. Параметры «водности» текста завышены из-за компактного изложения новостной информации в малом количестве сложных распространенных предложений.

Ключевые слова: **новостной текст политической тематики, структура «Kebab» (Кебаб), подростковый возраст, читабельность, «тошнота» текста, «водность» текста**

Относительно недавно ученые стали изучать вопрос оценки текстов на трудность их восприятия. В связи с этим некоторые из них высчитывали индекс читабельности учебных текстов (А.А. Бобоха, С.Г. Иняшкин, В.А. Варламов, Л.Р. Газизулина, Ч.Р. Зиганшина и др.) и тестовых материалов (С.В. Окладникова, И.Ю. Петрова). Другие исследователи оценивали трудность восприятия медиатекстов (В.С. Суворова [1], Д.А. Польникова [2]).

Для вычисления читабельности текста используется формула Рудольфа Флеша, разработанная им в 1940-х гг. Она заключается в том, что берутся средняя длина предложения и среднее число слогов в слове [3]. Кроме этого, Р. Флеш рассчитал средний показатель индекса читабельности для каждой степени сложности текста и указал возраст читателей, в котором текст, предположительно, легко воспринимается (табл. 1) [4, с. 64].

Таблица 1

Индекс читабельности текста по шкале Флеша

Индекс	*Краткое содержание*
90–100	Очень легко читается. Легко воспринимается среднестатистическим 11-летним учеником
80–90	Легко читается
70–80	Довольно легко читается
60–70	Легко воспринимается учащимися в возрасте 13–15 лет
50–60	Довольно трудно читается
30–50	Трудно читается (студент колледжа)
0–30	Очень трудно читается (выпускник колледжа)

Существуют и другие параметры, которые могут влиять на трудность восприятия текста. Например, Е.В. Мартынова, М.И. Солнышкина, А.Ф. Мерзлякова и Д.Ю. Гизатулина рассматривают лексический параметр, то есть «частотность, абстрактность, лексическое разнообразие» [5, с. 74]. М.И. Солнышкина и А.С. Кисельников также упоминают такие параметры, как синтаксическая структура и культурная маркированность [6, с. 100].

Для вычисления оценки трудности текста разработаны вычислительные программы, которые кроме индекса читабельности по шкале Флеша выдают показатели классической «тошноты», академической «тошноты» и «водности» текста.

Под классической «тошнотой» понимают «коэффициент, показывающий заспамленность текста самым повторяющимся словом» [7, с. 60].

Под академической «тошнотой» понимают «отношение числа повторов самых частых слов к общему числу слов в тексте» [7, с. 60].

«Водность» текста – «доля содержания слов, не несущих смысловой нагрузки» (предлоги, частицы, союзы, местоимения, вводные конструкции, синонимы в одном предложении) [8, с. 231].

«Тошнота» и «водность» текста имеют установленные нормы, которые не должны превышать следующих значений: классическая «тошнота» – 7%; академическая «тошнота» – 7%; «водность» текста – 15%. Данные нормы разработаны для всех видов текстов разных категорий читателей. Тем не менее существуют различные типы аудиторий со своими психолого-возрастными особенностями, которые влияют на восприятие текстов. Например, младшие школьники воспринимают и оценивают текст на уровне эмпирического мышления: им не будет понятен текст, не связанный с личным опытом. В подростковом возрасте развивается отвлеченное теоретическое мышление, становятся интересны причинно-следственные связи [9]. Тексты, содержащие информацию, не отвечающую интересам читателей или сложную для их понимания, скорее всего, не будут ими легко восприняты. Следовательно, в настоящее время актуальными и новыми являются вопросы восприятия различных текстов разными типами аудитории в зависимости от их психолого-возрастных особенностей.

Новизна работы заключается в том, что впервые оценивается трудность франкоязычных новостных текстов политической тематики, ориентированных на подростковый возраст, со структурой изложения информации «Kebab» (Кебаб).

Актуальность исследования заключается в том, что в нем для оценки трудности текста берутся, кроме популярного параметра индекса читабельности по шкале Флеша, также «тошнота» и «водность» текста.

Цель работы – установить и описать читабельность, «тошноту» и «водность» новостных текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб), адресованных франкоязычной читательской аудитории в возрасте 10–15 лет.

Для решения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Вычислить индекс читабельности анализируемых франкоязычных новостных текстов со структурой «Kebab» (Кебаб).
2. Вычислить «тошноту» новостных текстов со структурой «Kebab» (Кебаб).
3. Вычислить «водность» исследуемых текстов.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории медиатекстологии.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования можно учитывать при разработке курсов французского языка по медиакоммуникации, политической лингвистике и медиалингвистике.

Материалом исследования послужили 15 новостных текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб), отобранных приемом сплошной выборки из франкоязычного журнала «GEOAdo», рекомендованного для читателей 10–15 лет, то есть подросткового возраста (согласно концепции Д.Б. Эльконина [10]).

Методы и приемы исследования: прием сплошной выборки, структурный анализ, количественный метод и описательный метод лингвистического исследования.

В ходе проверки 15 новостных текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб), рекомендованных читателям подросткового возраста, при помощи онлайн-программ (https://advego.com/text/seo; https://www.editpad.org/tool/fr/verificateur-de-lisibilite) были получены следующие средние показатели: индекс читабельности по шкале Флеша составил 64,2%; классическая «тошнота» – 3,5%; академическая «тошнота» – 9,1%; «водность» текста – 35,3%. Согласно средним результатам по 15 исследуемым текстам:

1) индекс читабельности по шкале Флеша указывает на то, что учащиеся в возрасте 13–15 лет легко воспринимают содержание текста, для них новостные тексты легко читабельны;
2) средний показатель классической «тошноты» не превышает нормы;
3) средний показатель академической «тошноты» немного выше установленной нормы;
4) средний показатель «водности» текста превысил почти в два раза существующую норму.

Рассмотрим подробно на нескольких примерах новостных текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб) показатели оценки трудности текста.

Например, индекс читабельности по шкале Флеша статьи *États-Unis: à quoi sert le vice-président?* (США: каковы обязанности вице-президента?) (https://www.geoado.com/actus/etats-unis-a-quoi-sert-le-vice-president) составил 72,5. Он указывает на то, что текст довольно легко читается аудиторией в возрасте 11–15 лет. Другие результаты: количество слов – 386, среди которых 334 ключевых слова (*vice-président, président, Donald Trump, Joe Biden, élection présidentielle. États-Unis, Mike Pence* и др.) и 203 уникальных слова (*étranger, écologique, victoire, vice-présidente, réélu, spécial, représenter, remplacer, prochain* и др.); 21 предложение. Показатель классической «тошноты» – 3%; академической – 9,1%; «водности» текста – 38,8%. «Водность» исследуемого текста выше нормы из-за имеющейся частотности употребления предлогов (*de* – 6,52%, *à* – 3,40%, *du* – 1,42% и др.), артиклей (*le* – 5,10%, *la* – 2,55%, *un* – 0,85% и др.), местоимений (*il* – 2,27%, *ce* – 0,85%, *en* – 0,57% и др.), союзов (*et* – 1,13%, *ou* – 0,57% и др.). Превышение нормы академической «тошноты» связано с частым упоминаем ключевых слов в новостном тексте, которые отражают главную идею всей статьи: в зависимости от того, кто победит на президентских выборах – Дональд Трамп или Джо Байден, соответственно, будет вице-президентом Майк Пенс или Камала Харрис. Ключевые слова встречаются во всех структурных компонентах: «Lead» (Вводка): *Dans un mois, GEOAdo sortira un numéro spécial sur* ***les États-Unis*** *à*

l'occasion de ***l'élection présidentielle****, le 3 novembre prochain. Dans la course à la victoire, les 2 candidats veulent marquer les esprits des citoyens avec le choix de leur* ***vice-président***; «Anecdote» (Повествовательный крючок): ***Joe Biden****, l'adversaire de* ***Donald Trump*** *à* ***l'élection présidentielle*** *du 3 novembre, a annoncé le nom de son* ***vice-président*** *ou plutôt de sa vice-présidente*…; «Background» (Фон): *…Son* ***vice-président*** *devint* ***président*** *le jour même et il termina le mandat de Kennedy (avant de gagner* ***l'élection présidentielle*** *de 1964)… **Mike Pence** a ainsi du mal à exister face à son* ***président****,* ***Donald Trump****…* Уникальные слова новостного текста составляют классическую «тошноту», их употребление не превышает 1 раза.

У статьи *Vers la fin des départements?* (Департаменты близятся к своему концу?) (https://www.geoado.com/actus/vers-la-fin-des-departements-48550) индекс читабельности по школе Флеша составил 65,8. Следовательно, текст, предположительно, не вызовет затруднений у учащихся в возрасте 13–15 лет, что не соответствует рекомендациям журнала, который ориентирован на читателей с 10 лет. Новостной текст состоит из 338 слов, среди которых 264 ключевых слова (*départements, régions, 1er ministre, supprimer* и др.) и 183 уникальных слова (*administratif, agrandir, attaque, beaucoup, création, division, gouvernement, gâteau* и др.); 15 предложений. Классическая «тошнота» составила 2,45%; академическая – 8,4%; «водность» текста – 36,5%. Показатель «водности» текста завышен из-за частого использования предлогов (*de* – 7,43%, *à* – 2,7%, *du* – 1,35%, *au* – 0,34%), местоимений (*ce* – 1,69%, *il* – 1,35%, *en* – 0,68%), артиклей (*la* – 3,38%, *le* – 2,03%, *un* – 0,34%), союза (*et* – 3,04%). Показатель классической «тошноты» находится в норме, а академической превышает норму из-за частого упоминания ключевых слов в новостном тексте, так как они образуют его главную идею: премьер-министр предложил упразднить департаменты и регионы страны. Ключевые слова упоминаются в таких структурных компонентах, как «Lead» (Вводка): *Le nouveau* ***1er ministre****, Manuel Valls, a proposé de* ***supprimer*** *les* ***départements*** *et la moitié des* ***régions***…; «Background» (Фон): *Depuis la création des* ***départements****, lors de la Révolution française, se sont ajoutés d'autres découpages comme les* ***régions****… Aujourd'hui, les* ***départements*** *sont jugés à la fois trop nombreux et trop petits et ce sont les* ***régions*** *qui occupent un rôle de plus en plus important*…; «Anecdote» (Повествовательный крючок): *La proposition du* ***1er ministre*** *est-elle vraiment réalisable?... D'abord celle des conseils généraux, les organismes à la tête des* ***départements****… Côté* ***région****, ce ne sera pas plus simple: quelle région* ***supprimer****, quelle* ***région*** *agrandir?…*

У статьи под названием *Faut-il avoir peur de la Corée du Nord?* (Стоит ли бояться Северной Кореи?) (https://www.geoado.com/actus/faut-il-avoir-peur-de-la-coree-du-nord-54244) индекс читабельности по шкале Флеша равен 57,1. Данный показатель указывает на то, что текст довольно трудный для чтения, его содержание будет доступно читателям старше 15 лет. Новостной текст содержит 541 слово, среди которых 436 ключевых слов (*Corée, Corée nord, missile, les États-Unis, américains, Chine, corée sud, Kim Jong-Un, nucléaire, confrontation avec, dictature communiste, guerre, provocation* и др.) и 265 уникальных слов (*voisine, tirant, territoire, soviétique, situation, résolutions, renonce, organiser, négocier* и др.); 20 предложений. Классическая «тошнота» – 3,32%; академическая – 8,3%, «водность» текста – 35,5%. «Водность» текста составили следующие часто употребляемые языковые единицы: предлоги (*de* – 4,77%, *du* – 2,07%, *à* – 2,07%, *au* – 0,83%), местоимения (*en* – 1,04%, *il* – 0,62%, *ce* – 0,41%), артикли (*la* – 4,77%, *le* – 2,49%, *un* – 1,66%), союзы (*et* – 2,07%, *ou* – 0,21%, *si* – 0,21%). Показатель классической «тошноты» находится в пределах нормы, а академической – выше положенного. Ключевые слова, часто употребляющиеся в новостном тексте, передают главную его идею: Северная Корея устраивает провокации по отношению к США, испытывая ракеты. Они встречаются в таких структурных компонентах, как «Lead» (Вводка): *La* ***dictature communiste*** *multiplie les* ***provocations****, notamment envers les* ***États-Unis****. Dernière en date: le test d'un* ***missile*** *censé pouvoir atteindre une cible partout dans le monde*…; «Anecdote» (Повествовательный крючок): *…C'est ainsi que le dirigeant* ***nord-coréen Kim Jong-Un*** *a qualifié le tir par son pays de son premier* ***missile*** *balistique intercontinental. Ce n'était qu'un test, mais il a de quoi inquiéter: selon les experts, un tel* ***missile*** *pourrait atteindre le territoire* ***américain****, et la* ***Corée du Nord*** *le prétend capable de porter une grosse tête nucléaire*…; «Background» (Фон): ***La Corée du Nord*** *est une* ***dictature communiste****, la dernière du genre au monde; elle est donc très isolée politiquement. Même son alliée traditionnelle, la* ***Chine****, ne la soutient que de loin. Depuis l'arrivée au pouvoir en 2011 de* ***Kim Jong-Un***…; снова «Anecdote» (Повествовательный крючок): *Mais* ***Kim Jong-Un*** *ne semble pas vouloir négocier: pour lui, la* ***confrontation*** *avec les* ***États-Unis*** *est entrée dans sa "phase finale"…*

Анализ параметров оценки трудности: индекса читабельности по шкале Флеша, «тошноты» и «водности» франкоязычных новостных текстов политической тематики со структурой «Kebab» (Кебаб) для подростковой читательской аудитории указывает на то, что авторы предположительно не учитывают установленные нормы при составлении новостных текстов для журнала «GEOAdo», рекомендованного для читателей 10–15 лет.

Количественный подсчет среди исследуемых новостных текстов по индексу читабельности показал, что 6% из 100% текстов довольно легко читаются подростками с 11 лет; 74% текстов легко воспринимаются читателями 13–15 лет; 20% текстов довольно трудно читаются и рекомендованы с 15 лет (рис. 1). Следовательно, не все новостные тексты политической тематики по параметру читабельности отвечают рекомендациям франкоязычного журнала, который ориентирован на аудиторию 10–15 лет.

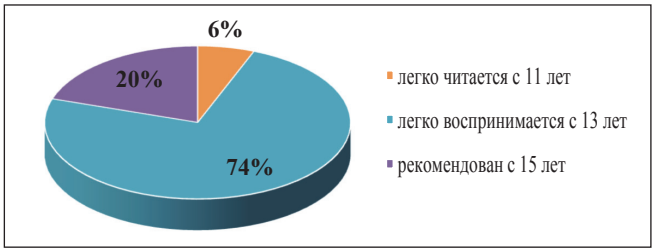


Рис. 1. Количество новостных текстов со структурой «Kebab» (Кебаб) в процентном соотношении по параметру читабельности

Что касается «тошноты» и «водности» текста, то все исследуемые новостные тексты имеют показатель по классической «тошноте» в соответствии с установленной нормой, в то время как показатели академической «тошноты» и «водности» текста завышены. Показатель академической «тошноты» завышен из-за частого повтора ключевых слов по всему новостному тексту, что, предположительно, способствует запоминанию ключевых моментов (главной идеи) читателями подросткового возраста. Показатель «водности» текста превышает норму в два раза из-за того, что авторы вмещают всю информацию в малое количество предложений, составляя их сложными, распространенными.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в вычислении и анализе параметров читабельности, «тошноты» и «водности» франкоязычных новостных текстов политической тематики с другими структурами: «Diamond» (Бриллиант), «Martini Glass» (Бокал мартини), «Pyramid» (Пирамида).

Библиографический список

1. Суворова В.С. Читабельность материалов печатных изданий для разной возрастной аудитории. *XLVII Огарёвские чтения*: материалы научной конференции. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, 2019; Ч. 3: 158–162.
2. Польникова Д.А. Читабельность массмедийного научного текста в аспекте теории. *Журналистика, массовые коммуникации и медиа: взгляд молодых исследователей*: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции молодых исследователей, аспирантов и студентов. Белгород: ООО «Космос», 2022: 202–206.
3. Flesch R. A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*. 1948; Vol. 32, № 3: 221–233. DOI: 10.1037/h0057532.
4. Flesch R. *Marks of readable style, a study in adult education*. New York: Bur. Of Publ, Teachers Coll., Columbia University, 1943.
5. Мартынова Е.В., Солнышкина М.И., Мерзлякова А.Ф., Гизатулина Д.Ю. Лексические параметры учебного текста (на материале текстов учебного корпуса русского языка). *Филология и культура*. 2020; № 3: 72–80. DOI: 10.26907/2074-0239-2020-61-3-72-80.
6. Солнышкина М.И., Кисельников А.С. Параметры сложности экзаменационных текстов. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2015; № 1: 99–107.
7. Крохмальник А.Ю. Связь классической и академической «тошноты» и «водянистости» текста с его функциональным речевым стилем. *Компьютерная лингвистика: научное направление и учебная дисциплина*. Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2012; Выпуск 2: 60–63.
8. Гончарова А.А. Может ли копирайтинг стать научной дисциплиной? *Язык и культура*. 2015; № 23-24: 228–233.
9. Кагермазова Л.Ц. *Возрастная психология (психология развития)*: электронный учебник. 2010. Available at: https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf
10. Эльконин Д.Б. *Детская психология*: учебное пособие. Москва: Академия, 2007.

References

1. Suvorova V.S. Chitabel'nost' materialov pechatnyh izdanij dlya raznoj vozrastnoj auditorii. *XLVII Ogarevskie chteniya*: materialy nauchnoj konferencii. Saransk: Nacional'nyj issledovatel'skij Mordovskij gosudarstvennyj universitet imeni N.P. Ogareva, 2019; Ch. 3: 158-162.
2. Pol'nikova D.A. Chitabel'nost' massmedijnogo nauchnogo teksta v aspekte teorii. *Zhurnalistika, massovye kommunikacii i media: vzglyad molodyh issledovatelej*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh issledovatelej, aspirantov i studentov. Belgorod: OOO «Kosmos», 2022: 202-206.
3. Flesch R. A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*. 1948; Vol. 32, № 3: 221-233. DOI: 10.1037/h0057532.

4. Flesch R. *Marks of readable style, a study in adult education*. New York: Bur. Of Publ, Teachers Coll., Columbia University, 1943.
5. Martynova E.V., Solnyshkina M.I., Merzlyakova A.F., Gizatulina D.Yu. Leksicheskie parametry uchebnogo teksta (na materiale tekstov uchebnogo korpusa russkogo yazyka). *Filologiya i kul'tura*. 2020; № 3: 72-80. DOI: 10.26907/2074-0239-2020-61-3-72-80.
6. Solnyshkina M.I., Kisel'nikov A.S. Parametry slozhnosti `ekzamenacionnyh tekstov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; № 1: 99-107.
7. Krohmal'nik A.Yu. Svyaz' klassicheskoj i akademicheskoj «toshnoty» i «vodyanistosti» teksta s ego funkcional'nym rechevym stilem. *Komp'yuternaya lingvistika: nauchnoe napravlenie i uchebnaya disciplina*. Gomel': Gomel'skij gosudarstvennyj universitet im. Franciska Skoriny, 2012; Vypusk 2: 60-63.
8. Goncharova A.A. Mozhet li kopirajting stat' nauchnoj disciplinoj? *Yazyk i kul'tura*. 2015; № 23-24: 228-233.
9. Kagermazova L.C. *Vozrastnaya psihologiya (psihologiya razvitiya)*:`elektronnyj uchebnik. 2010. Available at: https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf
10. `El'konin D.B. *Detskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2007.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-427-430

Guseynova T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*
Gamzaeva L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*
Magomedova L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: leilamagomedova-1970@yandex.ru*

PERCEPTION OF COGNITIVE ASSESSMENT IN A JOURNALISTIC TEXT. The article deals with cognitive assessment in a journalistic text, which forms personal involvement in the subjects, phenomena, and signs under consideration through the identification and subsequent representation of specific features and conditions, as well as relationships with other objects. At the same time, in the process of perceiving what is described, an individual is able to analyze, draw conclusions from his direct perceptions, build peculiar semantic connections, expanding the information space of the text. The application of evaluativeness in the text is determined as a mental act, consisting in the fact that perception as a reflection of objects and phenomena of reality is generally determined by various properties when they are purposefully influenced by the senses, i.e. perception is presented as a kind of mechanism for creating and applying an emotional image of reality in the practice of speech behavior. From the point of view of a significant feature, assessment manifests itself as a dynamic work of consciousness in the course of mental activity, which is associated with the assignment of assessment to a number of proper interpersonal categories and its determination by an individual at the psycho-linguistic and physiological level of understanding and transmission of information, as well as with the essential criterion of thinking and creative comprehension of what is happening. It is obvious that the evaluative plan of perception of reality is carried out in parallel with the awareness of personal states as deep thought processes in which individual understanding is superimposed on public understanding. The components of transcendental and emotional thinking are interdependent, they contribute to a larger-scale solution of evaluative tasks in the text, primarily journalistic, which most fully corresponds to the dynamics of public life, promptly answering relevant questions, while simultaneously forming a mass emotional and expressive understanding of the world.

Key words: **cognition, assessment, personal perception, journalistic text, information political technologies, intertextual relations**

Т.С. Гусейнова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*
Л.Б. Гамзаева*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*
Л.А. Магомедова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: leilamagomedova-1970@yandex.ru*

ВОСПРИЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена когнитивной оценке в публицистическом тексте, которая формирует личностную причастность к рассматриваемым предметам, явлениям, знакам посредством вычленения и последующей репрезентации специфических признаков и состояний, а также отношений с другими объектами. Апперципация оценочности в тексте детерминируется как психический акт, состоящий в том, что восприятие в качестве отражения предметов и явлений действительности в общей сложности обусловлено различными свойствами при целенаправленном воздействии их на органы чувств, т. е. восприятие представляется как некий механизм создания и применения в практике речевого поведения эмоционального образа действительности. Оценочный план восприятия реальной действительности осуществляется параллельно с осознанием личностных состояний как глубинных мыслительных процессов, в которых индивидуальное понимание накладывается на общественное. В работе показано, что компоненты трансцедентного и эмоционального мышления взаимообусловлены, они способствуют более масштабному решению задач оценочного характера в тексте, прежде всего публицистическом, который наиболее полно соответствует динамике общественной жизни, оперативно отвечая на актуальные вопросы, одновременно формируя массовое эмоционально-экспрессивное представление о мире, что, собственно, и составляет научную новизну данного исследования.

Ключевые слова: **когнитивность, оценка, личностное восприятие, публицистический текст, информационные политтехнологи, внутритекстовые связи**

Актуальность представленного анализа характеризуется значимостью процесса речемыслительной деятельности, при которой осуществляется перманентный обмен информацией, носящий двусторонний характер: во-первых, индивидуумов между собой; во-вторых, индивидуумов с внешним миром. Сведения о человеке, об окружающем его пространстве, мире, месте и роли в нем генерируются по нескольким направлениям, к числу которых относится оценка, основанная на личностном восприятии картин действительности. Человеку свойственно постигать мир посредством оценки, которая лежит в основе чувственной сути познания и субъективности восприятие в целом.

Целью исследования является анализ когнитивной оценочности как познавательных действий, активно реализующихся в рамках публицистических текстов и предусматривающих взаимодействие механизмов восприятия, умение сосредоточиться, извлекать из личностного тезауруса определенные знания, навыки креативного мышления для получения информации о мире, анализировать ее и принимать решения на основе собранной информации.

Задачи исследования:

– изучение когнитивного содержания оценки как лингвистической категории;

– анализ информационной составляющей современного публицистического произведения;

– описание структуры когнитивных процессов в информационной системе при восприятии объективной действительности.

Научная новизна исследования детерминирована изучением механизмов формирования оценочного мышления и систематизацией представлений об информационном пространстве.

Теоретическая значимость определяется детализацией понятия когнитивного содержания оценочных смыслов, формируемых в публицистическом тексте, описанием значения языковой личности в современном медийном пространстве.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования итогов анализа при изучении способов выражения оценочных представлений в процессе восприятия и анализа информационных потоков, а также выработки механизмов формирования личностных оценочных представлений об описываемых картинах мира.

Материалом исследования послужили фрагменты текста, извлеченные из книги Олега Матвейчева «Уши машут ослом. Сумма политтехнологий», содержащие когнитивные оценочные характеристики эмоционально-экспрессивных выражений.

Основными методами исследования являются описательный, сопоставительный и подстановочный.

Основные принципы оценочного познания мира посредством их трансляции в публицистическом произведении включают в себя приемы субъективного решения анализируемых проблем, как в книге Олега Матвейчева «Уши машут ослом. Сумма политтехнологий», в которой отмечается тот факт, что индивидуум применяет всю совокупность данных процессов для приобретения качественных оценок всего того, что совершается в социуме и мире. Например: «Исследовательский этап в кампании – это начало, инвентаризация всех мыслимых и немыслимых ресурсов и информации. Подобно тому, *как хирург перед операцией раскладывает инструменты всех сортов в большом количестве и в чистом виде (а большинство из этих инструментов ему и не пригодится),* так и мы перед фактическим началом кампании провели исследовательский этап, в результате которого у нас «все под рукой» [1, с. 19]. Однако можно заметить, что оценочное познание действительности ограничивается рядом факторов, влияющих на восприятие происходящего и направляющих различные стимулы, обусловленные воздействием на социум стереотипов, а также сиюминутных эмоционально-экспрессивных настроек. Следовательно, становится актуальным критический анализ воспринимаемой информации посредством адекватной трактовки языковых единиц текста читателем как интерпретатором, потому что «…конечной целью понимания, его итогом должно стать полное слияние интерпретатора с личностью автора, который выразил себя в тексте. Такое слияние достигается на пути продвижения интерпретатора от произведения автора к первоначальному импульсу, породившему это произведение, то есть интерпретатор, по сути дела, проделывает в обратном направлении путь самого автора, полностью повторяя его творческий акт. При этом интерпретатору необходимо учесть не только авторское сознание, но и подсознание, и то бессознательное, что независимо от авторской воли проявилось (или не проявилось) в произведении. Интерпретатор должен понять автора лучше и в большем объеме, чем автор сам себя понимает. Естественно, что достичь такого понимания может только человек, наделенный соответствующим талантом. Талант интерпретатора становится условием, необходимым для того, чтобы понимание состоялось» [2, с. 462].

Информация, приобретенная посредством оценочности, транспонируется в базовую структуру для последующего постижения чувственных представлений об окружающей действительности, а следовательно, в процессе анализа текстов вообще и публицистических в частности становится значим развитие лингвистической вариативности как фактора, способствующего совершенствованию восприятия и систематизации информационных потоков для более глубокого и истинного представления о происходящем. Детальный анализ структуры когнитивных процессов, посредством которых индивидуум включается в информативные системы и постигает их содержание, воспринимает явления объективной действительности, трансформируя их в субъективные оценочные картины, позволяет обнаружить механизмы отображения окружающего мира в сознании человека, а также выявить специфику формирования личностных представлений об образах реальной действительности как части его креативный деятельности.

В публицистическом тексте осуществляются когнитивные процессы на принципах восприятия оценочных критериев подачи информации, особого внимания и мышления, а также определенной личностной позиции при рассуждении и изложении материала, как можно наблюдать на фактических примерах, извлеченных из книги О. Матвейчева. Оценочное восприятие основано на получении информации посредством сопоставления нескольких планов трансформации событийных потоков, причем внимание дает возможность сконцентрироваться на эмоционально-экспрессивно обусловленных сторонах информации и играет существенную роль в ее эвристическом осмыслении. Оценочное мышление строится на логическом восприятии, суждениях, сопоставлениях, анализе и синтезе как основных методах исследования информации, которую память хранит и использует при определенных обстоятельствах, когда воображение формирует новые образы и описания. Оценочные характеристики содержания публицистического текста генерируют читательские рассуждения, базирующиеся на логическом восприятии описываемого, и способствует организации умозаключений на основе имеющейся либо только полученной информации.

Процессы понимания и воспроизведения информации в тексте взаимосвязаны и взаимообусловлены, формируя многоуровневую парадигму познания. Автор как продуцент основывает личностную картину действительности на базе оценочной обработки полученной информации, отображая через призму эмпирического опыта, индивидуального знаний и ценностных представлений. Безусловно, данная картина не лишена недостатков и способна искажать реальные образы, что может быть обусловлено некоторыми погрешностями при восприятии информации, определенным несовершенством инструментов трактовок и построения неверных проекций, дефицита внимания, неверными воззрениями и тенденциозными взглядами. Следовательно, как не раз подчеркивается в анализируемой книге О. Матвейчева, является актуальным адекватное осознание процессов познания для приобретения наиболее верных и беспристрастных представлений о мире и себе самом в этом мире.

В тексте когнитивные процессы детерминированы такими факторами, как: а) восприятие, которое выступает в качестве комплексного отображения предметов и явлений действительности; б) ощущение, основанное на прошлом опыте индивидуума; в) воображение в виде результата творческой деятельности и памяти. В связи с этим следует подчеркнуть, что: «Творческая деятельность в основе своей является умственной деятельностью. В ходе этой деятельности создаются и анализируются различные мысленные ситуации, создаются новые понятия, устанавливаются новые связи между известными понятиями и т. д. Движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем его знаний, навыков, умений, способностей, с одной стороны, и желаемым уровнем, связанным с изменениями в характеристиках окружающей среды и месте человека в ней (среде), с другой стороны» [3, с. 45].

Данный континуум свойств и признаков описываемых явлений и предметов окружающего мира делает восприятие более сложным и обширным механизмом познания, который объединяет не только материальную сторону предметов посредством органов чувств, но и их толкование, всесторонний анализ, а также сопоставление с уже имеющимися, в том числе и эмпирическими знаниями. Ощущение, в свою очередь, представляется более примитивным и даже естественным отображением отдельного нюанса предмета или явления. Память как значимый элемент анализа текстового пространства, с одной стороны, манифестирована возможностью индивидуума хранить и реставрировать информацию о прошедших событиях, сведения об объектах и явлениях, с другой стороны, обусловлена удержанием в сознании прошлого опыта и оперированием им в новых информационных условиях с целью последующего анализа, принятия решений и обучения. Воображение в содержательной структуре публицистического текста регламентирует реальные и ирреальные объекты, явления или ситуации описываемых картин окружающего мира, а также воплощает новые идеи и смыслы. При этом воображение имеет большое значение в процессе выработки навыков творческого мышления, принятия решений, адекватного восприятия мира и развитии человека как личности. Следовательно, обозначенные процессы взаимообусловлены, позволяют членам социума обеспечивать вероятность адаптации к окружающему миру, успешно обучаться и динамично развиваться.

На уровне публицистического текста, как следует из анализа иллюстративного материала, ощущение в качестве некоего концепта принадлежит к начальному опыту, зарождающемуся в виде следствия простых способов активизации стимулов, которые определяются как влияние внешнего вещественного фактора на органы чувств. Например: «Выходит, консультант действительно не вспомогательная функция, а субъект политического процесса, субъект политики. Но политика здесь понимается не как публичная политика. Публичная политика – это *надводная часть айсберга*. И имиджмейкер, и специалист по PR могут быть рассмотрены как *компоненты подводной части*, которые работают с *частью надводной*. Консультант же в значительной степени сосредоточен на *«подводном мире*»» [1, с. 13–14]. Из представленного фрагмента можно заключить, что ощущения, как правило, коррелирует с системой органов чувств человека и мотивационной составляющей, оказывающей влияние на данные органы. Механизмы влияния детерминированы восприятием, которое обусловлено глубинными когнитивными процессами, трансформирующими сенсорную информацию в речемыслительную. При анализе книги О. Матвейчева в процессе изучения представленных в ней материалов, относящихся к современному этапу развития российского социума, возникает чувство сопричастности к происходящему как результат корреляции непосредственного сенсорного продуцирования информации и ее ментального восприятия.

Безусловно, восприятие действительности не сводится к верификации сенсорных данных, т. к. значительную роль в этом играют когнитивные механизмы, которые интерпретируют и структурируют сенсорную информацию. Сознание индивидуума не только считывает картины окружающего мира, но и активно участвует в создании смыслов и эмоциональных откликов. При этом идентифицируя новые впечатления с уже имеющимся опытом, читатель формирует культурные, ментально обусловленные контексты и личностные переживания. Сложившаяся таким образом взаимообусловленность между внутренним миром человека и внешней реальностью создает глубокое впечатление и понимание происходящего. Следовательно, восприятие становится сложным процессом, где актуализируются эмоции, память, внимание и культурные коды, что объясняет разночтения и разногласия, возникающие при восприятии одного и того же факта в зависимости от их личного опыта и контекста.

Восприятие как неоднозначный, где-то даже противоречивый алгоритм размышления, рефлексии детерминирован пресуппозитивными знаниями, сформированными на основе памяти органов чувств, а также умения думать, анализировать, трансформировать эмоциональные воззрения в языковые единицы текста. Следует отметить, что восприятие часто бывает необъективным, искаженным изначально неверно сформировавшимися образами, стереотипами, ассоциациями. В книге О. Матвейчева «Уши машут ослом» наглядно описываются подобные случаи и анализируются причины подобных представлений: «Тип первый. Я называю его «Центрированный на единичности». Что это за единичность? Это рекламируемый субъект – партия, блок, какой-либо институт или кандидат. Он выступает *«исходным пунктом» при сочинении рекламной идеи или идеологии как некой целостности или просто совокупности идей.* Субъект кампании, пусть это будет, к примеру, кандидат, имеет как личность много чего интересного» [1, с. 20]; «Тип второй. «Центрированный на всеобщности». Я уже сказал, что он является противоположностью первого. Центр здесь не находится в субъекте. *Субъект как бы не существует, превращается в простую форму, которую можно наполнить чем угодно. Чем? Тем, что скажет электорат. Электорат – субъект в этой модели*» [1, с.23].

Дифференциальный подход к языковому отражению ощущений и восприятия базируется на разности трактовки данных концептов: восприятие отличается от ощущения, которое детерминирует не столько аксиологическую сторону описываемого предмета, сколько его определенные качественные характеристики, а следовательно, ощущение не всегда возможно трактовать как разновидность восприятия, как когнитивную оценку, что в конечном счете очень важно для публицистики. В процессе анализа книги О. Матвейчева установлено, что восприятие соотносится всей парадигмой оценочного познания, т. к. ее элементы базируются на выстраивании ассоциативных структур, которые по своему строению манифестируют разные (в том числе и последовательные) стадии развития мышления.

Восприятие когнитивной оценки предусматривает объективизацию, эмпирически обосновывающую тот факт, что индивидууму предлагается некий объект, который посредством соотнесения воспринятого стимула причисляется к тому или иному классу предметов, признаков, процессов. Подобное восприятие, как, впрочем, и познание, неизбежно адресуется некоторым механизмам, формирующимся на основе выводов и объективизации: «Ценностная картина восприятия мира создается самим человеком. При этом она может быть представлена в виде ментальной структуры, состоящей из блоков оценочных категорий, наполненных определенным концептуальным содержанием. Понятие ценностей прежде всего связано со специфическими процессами оценочной категоризации и концептуализации, предполагающими субъективную оценку предметов и явлений» [4, с. 8]. Для восприятия когнитивной оценки в публицистике свойственны непосредственные контакты с реальной действительностью, а отсюда и осознание реальности воспринимаемых картин мира. Механизмы восприятия дают возможность индивидууму осваиваться, разбираться в окружающем информационном пространстве и формировать оценочные представления, что в итоге отображается на всем корпусе знаний. По масштабности мыслительные процессы шире, чем восприятие, которое потенциально включает суть непосредственно усеваемого на этапе речемыслительной деятельности.

Итак, восприятие оценочности, обусловленное мыслительными процессами, вниманием, памятью, а также способностью транслировать информацию вовне, маркирует только те характеристики, признаки и качества, которые соответствуют потребностям, устремлениям, желаниям, интересам, стимулам, внутреннему эмотивному состоянию индивидуума. А следовательно, «возможность лингвистической категоризации сделала возможным переход от «равнодушного значения» к «значению для меня» (по А.А. Леонтьеву), выражению разных статусов эмотивной семантики (значения, коннотации, эмотивного потенциала) и типов эмотивной лексики, способной не только называть, но и описывать и выражать внутренние состояния человека» [5, с. 5].

Оценочная сторона восприятия актуализируется лишь значимыми для субъекта свойствами и конструктивными особенностями объекта, которые рассматриваются как интерпретационная совокупность ощущений: «Оценочность – универсальная черта публицистического стиля, обусловленная его оценочно-ориентирующей функцией. Она не ограничивается пределами лексической системы данного стиля, а пронизывает все ярусы публицистических текстов. Понятия ценности, оценки, социально-политической оценки, элементов структуры оценочного высказывания, оценочной семантики, оценочного компонента реализуются языковыми средствами, специфическими для газетно-публицистического стиля речи. Оценка понимается как приписывание положительных или отрицательных свойств объекту речи, политическому или социальному в газетном дискурсе» [6, с.11].

Анализ рассматриваемого публицистического произведения дает основание предположить, что оценочное восприятие ощущений является сложным процессом, при котором умственные способности индивидуума позволяют принимать и истолковывать сигналы от органов чувств и трансформировать их в вербальную форму, что в итоге санкционирует осознание человеком окружающей среды и выстраивает реакцию на нее. Здесь можно говорить о восприятии как некой совокупности частных ощущений посредством их интерпретации, в результате чего возникает иерархическая структура ощущений, формирующая целостное восприятие. Например: «Вопрос. Когда на выборах один авторитетный человек поддерживает кандидата, и это основное, что рекламируется, *то есть главная идея*. К какому типу она принадлежит? Ответ. Я так и знал, что вы меня неправильно поймете. По самой идее (тем более, когда она воплощена в лозунг или, наоборот, высказана абстрактно, как у вас) вообще нельзя определить тип. Типы, о которых я говорил, это *способы формирования идеи, а не «типы идей»*. Более того, каждая идея содержит в себе все три момента: единичности, особенности и всеобщности. Если вы говорите о поддержке, то это может быть все что угодно. Это может быть *эксплуатация «связей»* кандидата (тогда это «центрированность на кандидате»). Это может быть *эксплуатация народной любви к некоему человеку, в то время как сам кандидат – пустое место* (тогда это «центрированность на электорате»). И, наконец, это может быть тактический ход в сложной комбинации в борьбе с соперниками. Например, два кандидата обвиняют друг друга в связях с мафией, приводят массу фактов. И тут одного из них поддерживает бывший начальник уголовного розыска. Его нельзя назвать народным авторитетом, нельзя интерпретировать как «связи». Он просто *выступает дополнительным «аргументом»* [1, с. 30]. Как следует из представленного фрагмента книги О. Матвейчева «Уши машут ослом», речь может идти о таких психолингвистических явлениях, как: а) сенсорная информация (при которой органы чувств воспринимают различные виды стимулов, преобразуя их в нервные импульсы); б) нервная передача (при которой импульсы передаются через нервы в центральную нервную систему, где они обрабатываются различными отделами мозга); в) обработка информации (при которой анализируются полученные данные, сопоставляются с предыдущим опытом и знаниями, чтобы придать им осмысленность); г) интерпретация (при которой в результате обработки формируется восприятие, содержащее эмоции, воспоминания и другие когнитивные процессы); д) реакция (при которой восприятие часто сопровождается определенным откликом организма, например: движением, изменением физиологических процессов или эмоциональным откликом). Следовательно, восприятие ощущений является важным механизмом взаимодействия человека с окружающим миром, обеспечивающим адаптацию и выживание.

Когнитивный характер оценочного восприятия ощущений манифестируется в качестве некоего процесса, при котором индивидуум не столько проникается физическими ощущениями, сколько оценивает их с точки зрения субъективной значимости, эмоциональной окраски или прагматичности. Такое восприятие охватывает, с одной стороны, сенсорные параметры, с другой – когнитивную трактовку того, как воспринимаются данные ощущения.

Основные характеристики когнитивного плана оценочного восприятия соотносятся, во-первых, с эмоциональным компонентом, когда ощущения генерируют те или иные эмоции; во-вторых, с когнитивным компонентом, когда индивидуум деятельно анализирует полученную информацию, сопоставляя её с прошлым опытом и знаниями, что способствует детерминации сути и роли ощущаемого события, которое сознание человека способно так или иначе интерпретировать, присваивая положительную или отрицательную оценку; в-третьих, с контекстуальной зависимостью, когда усиливается роль контекстной регуляции оценки ощущений; в-четвертых, с индивидуальными различиями, когда в силу некоторых обстоятельств (возраста, пола, образования, мировоззрения, национальности, религиозной принадлежности, места жительства, внутреннего состояния и пр.) личность по-разному оценивает, воспринимает и транслирует одни и те же ощущения. Следовательно, оценочное восприятие ощущений регламентирует многоаспектный процесс, в котором плотно взаимодействуют физические рефлексы на сторонние побудители с психологической трактовкой и эмоциональности.

Структура когнитивной оценки в публицистическом тексте детерминирует конструктивную целостность при формировании психического плана речемыслительной деятельности человека в области восприятия. Практика конструктивной целостности в данном случае обусловлена тем, что восприятие целого предопределяется восприятием отдельных компонентов предметов, процессов, признаков, которые индивидуумом естественным образом осознаются посредством актуализации экстралингвистических и интралингвистических факторов. Принцип выстраивания структурной характеристики когнитивной оценки заложен в систему ассоциативных связей, которые разворачиваются в мыслительной сфере жизнедеятельности индивидуума и состоят из особых взаимоопределяемых ощущений и суждений. Восприятие когнитивной оценки с точки зрения адекватности видения мира через призму публицистики транспонируется в более или менее стабильную, относительно самостоятельную картину реальной действительности, которая способствует сохранению реалистичности конфигураций и пропорций, в том числе и геометрического подобия изображаемых предметов. При данных обстоятельствах актуализируется осмысление, пропорционально соотносимое с восприятием, которое, в свою очередь, отслеживает связи с предметами и явлениями на функциональном уровне.

Таким образом, в связи с тем, что восприятию свойственны целостность и структурность, следует выделить прямо пропорциональное смысловое движение от осознания отдельных компонентов к целостному пониманию предмета, явления, признака. Когнитивная оценка в публицистическом тексте, интегрируясь в ситуацию восприятия описываемого, регламентируется структурой, объединяющей необходимые и нерегулярные элементы, которые в процессе речемыслительной деятельности пропускаются через прагматические фильтры. Механизмы познавания окружающего мира строятся на пресуппозитивных знаниях индивидуума и составляют существенную часть происходящего в действительности, в том числе выходящего за пределы чувственного накопления информации. На стадии восприятия оценки личность не только воспринимает тот или иной предмет, явление или признак, но и вырабатывает, конструирует в своем сознании трансцендентные связи, обусловленные эмпирическими обстоятельствами, которые, в свою очередь, расширяют информационное пространство, вовлекая в круг анализируемых явлений новые смыслы.

Библиографический список

1. Матвейчев О. *Уши машут ослом. Сумма политтехнологий*. Москва, 2023.
2. Кокошникова Н.А., Кондрашова Н.В., Сизова Т.Ф. Метафорическая модель «нехватка» как важная составляющая стихотворений Р.М. Рильке, посвященных искусству. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109).
3. Коломиец С.М. Творческое мышление с точки зрения теории систем. *Современные научные исследования и инновации*. 2012; № 1. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2012/01/6293

4. Александрова Т.А. оценка как языковая категория: когнитивный подход. *Язык науки и профессиональная коммуникация.* 2022; № 2 (7).
5. Вахрушева М.А., Ионова С.В. *Эмоциональная коммуникация на русском языке*: учебно-методическое пособие по РКИ. Москва, 2021.
6. Синепупова О.С. *Оценочная «картина мира» в публицистическом тексте: на материале печатных СМИ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.

References

1. Matvejchev O. *Ushi mashut oslom. Summa polittehnologij*. Moskva, 2023.
2. Kokoshnikova N.A., Kondrashova N.V., Sizova T.F. Metaforicheskaya model' «nehvatka» kak vazhnaya sostavlyayuschaya stihotvorenij R.M. Ril'ke, posvyaschennyh iskusstvu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109).
3. Kolomiec S.M. Tvorcheskoe myshlenie s tochki zreniya teorii sistem. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2012; № 1. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2012/01/6293
4. Aleksandrova T.A. ocenka kak yazykovaya kategoriya: kognitivnyj podhod. *Yazyk nauki i professional'naya kommunikaciya*. 2022; № 2 (7).
5. Vahrusheva M.A., Ionova S.V. *`Emocional'naya kommunikaciya na russkom yazyke*: uchebno-metodicheskoe posobie po RKI. Moskva, 2021.
6. Sinepupova O.S. *Ocenochnaya "kartina mira" v publicisticheskom tekste: na materiale pechatnyh SMI*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-430-432

***Guseykhanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema7@inbox.ru*
***Bilalova Kh.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: khadizha@inbox.ru*

FRAME STRUCTURE OF THE CONCEPT PAIN IN ENGLISH. The article analyzes and describes the concept PAIN in English from the point of view of its frame structure. The main subframe areas of use of this concept are identified, and the main associative fields are determined. A frame model of the concept PAIN has been compiled in the form of a hierarchy of cognitive features, the central place in which belongs to the key components of the concept (INDIVIDUAL, PAIN PREDICATE, SOURCE OF PAIN). Based on the analysis of the meaning of the nominees of the concept PAIN, two subframes are identified that develop this concept – PHYSICAL PAIN and EMOTIONAL PAIN. In the process of objectification, both subframes acquire additional cognitive features associated with physical sensations and psycho-emotional perception. Here, such cognitive features as INTENSITY, LOCATION, DURATION, REACTION, TYPE, STATE are distinguished. Being part of the perinuclear structure of the concept PAIN, they represent a modal-evaluative characteristic of the concept and are realized through verbal, substantive and adjectival combinations.

Key words: **concept, frame, subframe, cognitive feature, perinuclear structure**

***З.С. Гусейханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zarema7@inbox.ru*
***Х.А. Билалова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: khadizha@inbox.ru*

ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА *«БОЛЬ»* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируется и описывается концепт «Боль» в английском языке с точки зрения определения его фреймовой структуры. Выделяются основные субфреймовые области употребления данного концепта, а также определяются основные ассоциативные поля, связанные с ним. Составлена фреймовая модель концепта «Боль» в виде иерархии когнитивных признаков, центральное место в которой принадлежит ключевым компонентам концепта (индивид, предикат боли, источник боли). На основании анализа значения номинантов концепта «Боль» выделены два субфрейма, разворачивающих данный концепт: ФИЗИЧЕСКАЯ БОЛЬ и ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ. В процессе объективации оба субфрейма обрастают дополнительными когнитивными признаками, связанными с физическими ощущениями и психоэмоциональным восприятием. Здесь выделяются такие когнитивные признаки, как ИНТЕНСИВНОСТЬ, ЛОКАЦИЯ, ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ, РЕАКЦИЯ, ТИП, СОСТОЯНИЕ. Входя в околоядерную структуру концепта БОЛЬ, они представляют собой модально-оценочную характеристику концепта и реализуются через глагольные, субстантивные и адъективные сочетания.

Ключевые слова: **концепт, фрейм, субфрейм, когнитивный признак, околоядерная структура**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. В первую очередь в процессе изучения концепта БОЛЬ расширяется представление как о самом языке, так и о картине мира, присущей носителям данного языка. Более того, фреймовый анализ данного концепта способствует дальнейшим исследованиям в области лингвистики, когнитивной науки и психологии, направленным на более глубокое понимание природы человеческого страдания и способов его выражения в языке и культуре.

Цель статьи заключается в построении фреймовой модели концепта БОЛЬ в английском языке с выявлением минимальных семантических компонентов, составляющих данный концепт.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Рассмотреть подходы к определению понятия «концепт» и способам его моделирования.

2. Изучить различные аспекты концепта *PAIN* в контексте языковых репрезентаций на английском языке, охватывая семантику и свойственные этому концепту лексические единицы.

3. Исследовать способы выражения субфрейма PHYSICAL PAIN.

4. Исследовать способы выражения субфрейма EMOTIONAL PAIN.

При этом широко использовались следующие методы исследования: изучение специальной литературы, структурно-семантический анализ, компонентный анализ.

Научная новизна работы обусловлена тем, что в ней впервые представлена фреймовая модель концепта БОЛЬ в английском языке, в которой выделяются основные субфреймовые области употребления данного концепта, а также выявлены его минимальные семантические составляющие.

Теоретическая значимость научной работы обусловлена тем, что она вносит определенный вклад в дальнейшее развитие исследования концептов с точки зрения лингвокультурологии, психологии и социолингвистики, поскольку предлагает комплексный подход к анализу концептов. Практическая значимость работы определяется возможностью использования предложенного подхода к анализу концептов в различных языках.

Несмотря на то, что термин «концепт» достаточно прочно вошел в обиход современных когнитологов и является одним из наиболее часто используемых терминов в лингвистике, единой трактовки его значения учеными на сегодняшний день не существует.

Представители лингвокультурологического подхода понимают концепт как культурное явление. В основе такого понимания концепта лежит его определение, предложенное А. Вежбицка: «концепт» есть предмет из «идеального» мира, который имеет определенное наименование и отражает культурное понимание реального мира [1]. Это понимание было подхвачено рядом отечественных лингвистов. В частности, по мнению Ю.С. Степанова, «концепт – это основная культурная единица ментального мира человека» [2]. В работе С.Х. Ляпина концепт определяется как «идеализированная единица, основанная на смысловой основе и заключенная в языковом знаке в виде слов (фраз) повседневного языка или более сложных лексико-грамматических и семантических конструкций, или невербальных субъективных образов или действий» [3].

Наиболее популярным в современной лингвистике является когнитивный подход к концепту, представленный в трудах Е.С. Кубряковой [4], Н.Н. Болдырева [5], А.П. Бабушкина [6], З.Д. Поповой, И.А. Стернина [7] и многих других. В рамках данного подхода концепт определяется как продукт человеческой мысли и явление идеальное, а следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое сознание» [8]. В трактовке И.В. Карасика концепт выступает как «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [9].

В настоящей статье предпринимается попытка проанализировать концепт БОЛЬ в рамках лингвокогнитивного подхода. Посредством анализа лексического значения номинантов данного концепта определяется его категоризация в англоязычной картине мира путем выявления иерархично расположенных элементов, которые несут в себе организацию знаний о конкретной ситуации, ассоциируемой с концептом БОЛЬ. Иными словами, в статье применен фреймовый подход к

анализу значения концепта, основоположниками которого являются М. Минский [10] и Ч. Филмор [11].

Исходя из значений лексемы *pain*, представленных в Кембриджском толковом словаре английского языка [12], выделяются две сценарные области употребления данного концепта в английском языке: физическая боль и душевная боль.

– a feeling of physical suffering caused by injury or illness;
– emotional or mental suffering.

Это разделение подтверждается и этимологическими данными:

pain: late 13c., peine, "the agony suffered by Christ;" c. 1300, "punishment," especially for a crime, "legal punishment of any sort" (including fines and monetary penalties); also "condition one feels when hurt, opposite of pleasure," including mental or emotional suffering, grief, distress; from Old French peine "difficulty, woe, suffering, punishment [13].

Основываясь на этих данных, представляется целесообразным выделить два субфрейма в рамках фреймовой структуры БОЛЬ: PHYSICAL PAIN и EMOTIONAL PAIN. Об уместности подобного разделения говорит и пересечение значений лексем, входящих в синонимический ряд *pain*:

PHYSICAL PAIN: *agony, soreness, ache, discomfort, sting, throb, stab, twinge*.

EMOTIONAL PAIN: *hurt, grief, heartache, heartbreak.*

Отметим, что приведенное выше разделение синонимов на две сферы употребления приводится только в Кембриджском толковом словаре английского языка. При этом анализ контекстов употребления данных лексем показал, что они, за некоторым исключением, используются для реализации обеих субфреймовых областей.

Рассмотрим контексты употребления приведенных выше номинантов с точки зрения их участия в актуализации субфреймовой структуры концепта PAIN.

Таблица 1

Номинанты концепта БОЛЬ

PHYSICAL PAIN	EMOTIONAL PAIN
agony	
She was in terrible agony after breaking her leg	That the defeat came at the hands of Japan adds to the agony for Chinese fans
soreness	
He is suffering from bleeding and soreness and extreme discomfort in the stump of his missing leg	Even the partial retreat of their alarmed attackers has not mollified the feeling of soreness and injustice among them
ache	
The most common symptom is a fever with aches and pains, nausea, vomiting and rash	She could hardly speak for the ache in her heart
discomfort	
The light, but noticeable, padding on the shins helps protect them from the discomfort of tight ski boots	Only then did her face betray the slightest discomfort at the nostalgic pageant
sting	
When you get the shot, you'll feel a little sting	The sting of being oh-so-close to a championship lingers for New England sports fans
throb	
Even the idea of the long ride on 66 caused a throb in his cracked hip	___*
stab	
He was admitted to hospital with stab wounds	She felt a stab of envy when she saw all the expensive presents Zoe had been given for Christmas
twinge	
He felt a twinge of arthritis when he stood up	I felt a twinge of guilt
hurt	
___**	They felt a great hurt after their bitter divorce
grief	
___	He has been unable to recover from his grief at his son's death
heartache	
___	The next day, the agony of not knowing ended, but with the news came more heartache
heartbreak	
___	He recently suffered a string of romantic heartbreaks

* Ввиду специфики значения существительного **throb** (пульсирующая боль) оно не используется для объективации субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ. Глагол *throb* в данном значении используется: *After his departure, there was a massive surge of people, throbbing with devotional excitement, to receive the goddess's blessing.*

** Глагол ***hurt*** используется для обозначения физической боли*: My tooth still hurts me.*

Анализ приведенных выше номинантов концепта БОЛЬ показал, что данный концепт в английском языке является важным и широко представленным лексико-семантическим полем. Данная область лексической системы английского языка предлагает множество разноплановых выражений для передачи физического или эмоционального ощущения дискомфорта или страдания. Входящие в это поле лексемы, такие как '*ache*', '*hurt*' и '*pain*', тесно связаны с чувством боли, но при этом обладают оттенками значений, позволяющими детализировать и различать этот опыт. Эти синонимы не только отражают физическое ощущение, но и могут описывать психологическое состояние человека.

Отметим, что чаще наблюдается переход значения из субфреймовой области ФИЗИЧЕСКАЯ БОЛЬ в область ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ, чем наоборот. Более того, если существительное не употребляется для обозначения физической боли (например, *hurt*), первоначальное значение соответствующего глагола относится к сфере физической боли. Это связано с субъективным восприятием боли и метафорическим переносом значения боли из физиологического состояния в эмоциональное.

На основании проанализированных лексико-семантическим полей структурно ядро концепта БОЛЬ можно представить в виде взаимодействия следующих компонентов:

ИНДИВИД – ПРЕДИКАТ – ИСТОЧНИК.

Данная схема реализуется во всех случаях объективации концепта PAIN. При этом компоненты СУБЪЕКТ БОЛИ и ПРЕДИКАТ всегда эксплицируются в высказывании, а компонент ИСТОЧНИК может быть представлен в высказывании эксплицитно или имплицитно, поскольку может относиться к сфере внутреннего или внешнего мира индивида.

Поскольку восприятие боли всегда индивидуально, то во фреймовой модели концепта БОЛЬ, независимо от реализуемого субфрейма, центральное место принадлежит компоненту ИНДИВИД. Он является носителем, т. е. субъектом боли, он представляет собой верхушку когнитивной цепочки, ассоциируемой с концептом БОЛЬ. Поскольку оба вида боли (физическая и эмоциональная) входят в этимологическое значение слова *pain*, то обе субфреймовые области объективации концепта «Боль» входят во внутреннюю форму концепта, т. е. «его этимологический признак, его смысловое первоначало, запечатленное во внешней словесной форме» [14].

Несмотря на то, что в процессе реализации субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ происходит метафорический перенос признаков БОЛИ из физиологического состояния в эмоциональное, в иерархии когнитивных признаков концепта «Боль» субфрейм ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ БОЛЬ не расположен выше субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ. Это связано с тем, что у современных носителей ассоциативные поля, связанные с обоими субфреймами, активизируются одновременно, что подтверждается и анализом контекстов употребления лексических единиц, участвующих в объективации концепта PAIN.

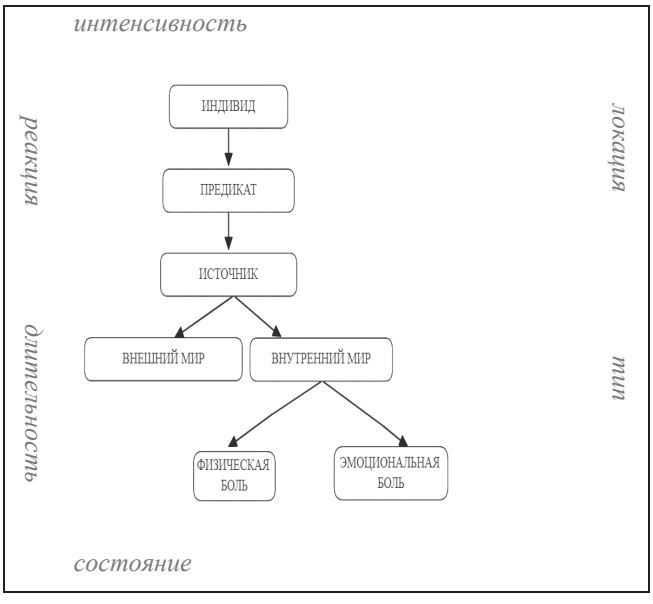


Рис. 1. Схематичное представление фрейма БОЛЬ

Вслед за Н.Ф. Алефиренко мы выделили три сферы функционирования концепта БОЛЬ: индивид, внешний мир, внутренний мир. Внешний мир – это совокупность социокультурных факторов, влияющих на восприятие боли, таких как отношение к боли с религиозной точки зрения, культурно-обусловленное поведение при боли и т. д. Внутренний мир – это собственно способы восприятия боли, ответная реакция, вербальное и невербальное выражение боли и т. д. В нашем исследовании представляется целесообразным сосредоточиться на сфере внутреннего мира и выстроить на ее основе ассоциативное поле концепта БОЛЬ в английском языке.

Анализ исследуемого материала показал, что в процессе объективации оба субфрейма обрастают дополнительными когнитивными признаками, связанными с физическими ощущениями и психоэмоциональным восприятием. Здесь выделяются такие когнитивные признаки, как ИНТЕНСИВНОСТЬ, ЛОКАЦИЯ, ДЛИТЕЛЬНОСТЬ. РЕАКЦИЯ, ТИП, СОСТОЯНИЕ. Входя в околоядерную структуру концепта «Боль», они представляют собой модально-оценочную характеристику концепта и реализуются через глагольные, субстантивные и адъективные сочетания.

Рассмотрим способы объективации данных признаков.

Her head was throbbing and she ached all over.

В приведенном контексте происходит актуализация следующих когнитивных признаков: ТИП – посредством употребления глагола *throb*, описывающего боль как пульсирующую; ЛОКАЦИЯ – *head, all over.*

He finally lurched upright, although the pain was incredible, seeming to go all the way up to his teeth and his temples.

В данном примере актуализируются признаки ИНТЕНСИВНОСТЬ, ЛОКАЦИЯ.

В приведенных выше примерах реализован субфрейм ФИЗИЧЕСКАЯ БОЛЬ. Приведем пример реализации субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ.

Remarks like that brought back painful memories.

Адъективное сочетание *painful memories* в примере способствует объективации субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ, акцентируя признак СОСТОЯНИЕ, который является самым репрезентативным признаком данного субфрейма.

It was quite an achievement to keep smiling when his heart must have been aching. Обращает на себя внимание тот факт, что когнитивный признак ЛОКАЦИЯ может быть выражен метафорично *(his heart must have been aching)*. Разумеется, речь не идет о том, что эмоциональная боль героя локализована именно в сердце, но подобная метафора характерна для субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ. Кроме признака ЛОКАЦИЯ, в данном примере актуализированы признаки РЕАКЦИЯ и СОСТОЯНИЕ.

She was bleeding to death there because it was in a section of books that no one ever looked at.

Приведенный пример интересен тем, что субфрейм ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БОЛЬ здесь также представлен с помощью метафоры (bleeding to death), акцентирующей признак ИНТЕНСИВНОСТЬ. Кроме того, имея в виду метафору (*my heart is bleeding to death*), становится очевидным, что в высказывании имплицитно реализуется признак ЛОКАЦИЯ.

Таким образом, анализ основных когнитивных признаков концепта «Боль» демонстрирует, что физический и эмоциональные планы настолько переплетены в сознании человека, что нет разделения когнитивных признаков основных субфреймовых областей реализации данного концепта. Физическая и эмоциональная боль в субъективном восприятии обладают одинаковыми признаками, что становится очевидным на примере глагольного сочетания *it physically hurts me to think about,* которое часто употребляется для выражения собственного состояния.

Изучение способов языковой репрезентации концепта «Боль» на разных уровнях (физическая и эмоциональная боль) не только позволяет глубже понять механизмы выражения боли в английском языке, но и раскрывает сложную природу человеческого опыта. При интерпретации боли большую важность имеет социокультурный контекст и индивидуальное восприятие. Наш анализ подчеркивает важность индивидуального восприятия при интерпретации боли. Кроме того, он позволяет лучше понять разнообразие ее проявлений, включая как физические, так и эмоциональные аспекты. Эта работа способствует дальнейшим исследованиям в области лингвистики, когнитивной науки и психологии, направленным на более глубокое понимание природы человеческого страдания и способов его выражения в языке и культуре.

Библиографический список

1. Goddard C., Wierzbicka A. *Words and Meanings. Lexical Semantics Across Domains, Languages and Cultures*. Oxford University Press, London, 2016.
2. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
3. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода. *Концепты*. Выпуск 1. Архангельск, 1997: 32–45.
4. Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный». *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001; Выпуск 1: 4–10.
5. Болдырев Н.Н. *Когнитивная лингвистика*: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2016.
6. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика.* Диссертация … доктора филологических наук. Воронеж, 1997.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Учебное издание. Москва: АСТ: «Восток-Запад», 2007
8. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва: Энергия, 1979.
11. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*. Выпуск 23. Когнитивные аспекты языка. Москва: Прогресс, 1988.
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: http:// https://dictionary.cambridge.org/
13. *Online Etimology Dictionary*. Available at: http:// https://www.etymonline.com/
14. Алефиренко Н.Ф. *Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма*: монография. Белгород: Издательство БелГУ, 2008.

References

1. Goddard C., Wierzbicka A. *Words and Meanings. Lexical Semantics Across Domains, Languages and Cultures*. Oxford University Press, London, 2016.
2. Stepanov Yu.S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007.
3. Lyapin S.H. Konceptologiya: k stanovleniyu podhoda. *Koncepty*. Vypusk 1. Arhangel'sk, 1997: 32-45.
4. Kubryakova E.S. O kognitivnoj lingvistike i semantike termina «kognitivnyj». *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2001; Vypusk 1: 4-10.
5. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya lingvistika*: monografiya. Moskva-Berlin: Direkt-Media, 2016.
6. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka, ih lichnostnaya i nacional'naya specifika.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 1997.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Uchebnoe izdanie. Moskva: AST: «Vostok-Zapad», 2007
8. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
10. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva: `Energiya, 1979.
11. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vypusk 23. Kognitivnye aspekty yazyka. Moskva: Progress, 1988.
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: http:// https://dictionary.cambridge.org/
13. *Online Etimology Dictionary*. Available at: http:// https://www.etymonline.com/
14. Alefirenko N.F. *Frazeologiya i kognitivistika v aspekte lingvisticheskogo postmodernizma*: monografiya. Belgorod: Izdatel'stvo BelGU, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-432-435

Vasileva G.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru*
Dai Ruichen*, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: dairuichen0@gmail.com*

SYSTEMIC AND ETHNOCULTURAL POTENTIAL OF ETHNONYMS IN THE EXPLANATORY DICTIONARY AS A BASIS FOR EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY. The article examines the explanatory dictionary as a source of information for the educational lexicographies of culturally labeled vocabulary. The focus of the description is ethnonyms (names of peoples), which constitute the central component of lexical units with an ethnic component of meaning. Vocabulary with an ethnic component of meaning is defined as lexical units whose meanings contain elements that directly indicate affiliation with a specific ethnic group or its country of residence. This category includes ethnonyms (names of peoples), ethnotoponyms (names of countries), and words derived from them. According to explanatory dictionaries of a universal nature, this vocabulary is characterized by both linguistic-systemic features and significant ethnocultural potential. The analysis demonstrates

that such vocabulary holds a unique place within the Russian language system, reflecting not only linguistic (semantic, paradigmatic, and syntagmatic) connections but also serving as a marker of national identity, historical contacts, and social transformations. This potential should be explicitly identified, described, and taken into account when compiling an educational dictionary of vocabulary with an ethnic component of meaning, intended for international students.

Key words: **ethnonyms, vocabulary with an ethnic component of meaning, ethnocultural potential of vocabulary, explanatory dictionary, educational dictionary**

Г.М. Васильева, *д-р филол. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru*
Дай Жуйчэнь, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dairuichen0@gmail.com*

СИСТЕМНЫЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОНИМОВ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ УЧЕБНОГО ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ

В данной статье рассматривается толковый словарь как источник информации для учебного лексикографирования культурно-маркированной лексики. Предмет описания составляют этнонимы (наименования народов), которые являются центральным компонентом блоков лексики с этническим компонентом значения. Лексика с этническим компонентом значения определяется как лексика, в значении которой содержатся компоненты, непосредственно указывающие на отношение к определённому этносу или стране его проживания, в состав которой входят этнонимы (наименования народов), этнотопонимы (наименования стран), а также однокоренные с ними слова. По данным толковых словарей, имеющих универсальный характер, данная лексика характеризуется собственно-лингвистическими системными характеристиками, а также значительным этнокультурным потенциалом, анализ которого демонстрирует, что она занимает особое место в системе русского языка, отражая не только языковые (семантические, парадигматические и синтагматические) связи, но и служит своеобразным маркером национальной идентичности, исторических контактов и социальных трансформаций. Этот потенциал должен быть эксплицирован, описан и учтен при составлении учебного словаря лексики с этническим компонентом значения, предназначенного для иностранных студентов.

Ключевые слова: этнонимы, лексика с этническим компонентом значения, этнокультурный потенциал лексики, толковый словарь, учебный словарь

Актуальность данного исследования обусловлена многочисленностью, употребительностью, культурной маркированностью лексики с этническим компонентом значения, которая до сих пор не становилась предметом учебного лексикографирования, ориентированного на иностранных студентов. Обращение к данным толкового словаря, содержащего лексические этнонимические блоки, позволяет выделить, обобщить и интерпретировать их этнокультурный потенциал, необходимый в учебных целях.

Цель исследования заключается в выявлении и обобщении основных параметров описания этнонимов в толковом словаре, которые должны быть методически интерпретированы в учебной лексикографии.

Задачи исследования: выявить основные способы представления этнонимов в толковом словаре русского языка; определить возможности толкового словаря при описании лексики с этническим компонентом значения; выделить и обобщить этнокультурный потенциал этнонимов и однокоренных с ними слов, возникающий на базе их системных характеристик, а именно: семантических, словообразовательных процессов, а также синтагматических связей; выделить наиболее важные параметры описания этнонимов для задач учебного лексикографирования.

Научная новизна данного исследования определяется тем, что до сих пор вопросы, связанные с проблемой лексикографического описания лексики с этническим компонентом значения, не обсуждались как в рамках общей, так и учебной лексикографии.

Теоретическая значимость работы состоит в предложении понятий «лексика с этническим компонентом значения», «этнонимический блок лексики», а также в выделении основных параметров лексикографического представления такой лексики.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в учебной лексикографии, ориентированной на иностранных студентов, в университетских курсах по этнолингвистике, лингвокультурологии, лексикологии и межкультурной коммуникации.

В данной статье в первую очередь речь идет об этнонимах, которые определяются исследователями как наименования, используемые для обозначения любого этноса (этнической группы, племени, народа, национальности и т. д.) [1, с. 167]. Например, американцы, австралийцы, белорусы, украинцы и др. Этнонимы тесно связаны с другой группой описываемой в данной работе лексики – этнотопонимами. Согласно классификации А.В. Суперанской, этнотопонимы – это этнографические названия, относящиеся к конкретным этносам или национальностям, такие как Греция, Франция и др. [2, с. 140]. Исследователи подчеркивают тесную взаимосвязь различных групп лексики с этническим компонентом значения. Так, Г.С. Доржиева, анализируя этнонимы и этнотопонимы, отмечает, что этнотопонимы обычно образованы от названий крупных племен или родовых объединений. Этнонимы соотносятся с названиями страны или области, занимаемой этносом. Подобного рода топонимы принято называть этнотопонимами [3, с. 114–115]. Согласно взглядам Р.А. Агеевой, которая подчеркивает связь между этнотопонимами, этнонимами и отэтнонимической лексикой в работе «Страны и народы: Происхождение названий», этнонимы и этнотопонимы – это близкие слова языка. Их удельный вес в лексике каждого языка достаточно велик, но они, кроме того, являются мощным резервом для образования новых слов, прежде всего существительных и прилагательных [4, с. 13]. Исследователи подчеркивают особую этнокультурную «нагруженность» рассматриваемых наименований, отмечая, что «словообразовательная и коллокационная активность этнонимических наименований, а также их роль в формировании языковых образов мира позволяют сделать вывод о значимости этнонимов в качестве маркеров лингвокультурной идентичности» [5, с. 196].

Несмотря на пристальный интерес исследователей к лексике с этническим компонентом значения, до сих пор не поднимался вопрос о принципах ее лексикографического описания как в общей лексикографии, так и в учебных целях. В данной работе предполагается осуществить анализ возможностей толковых словарей при фиксации и экспликации этнокультурного потенциала подобной лексики, необходимого для задач учебной лексикографии.

Как известно, толковые словари являются основным типом лексикографических изданий, в котором, по словам исследователей, представлено максимальное число лексикографируемых параметров, поэтому они в значительной степени выполняют функции других (аспектных) лексикографических изданий [6, с. 74]. По мнению лексикографов, словарная статья толкового словаря «должна дать всесторонние характеристики самого слова, вынесенного в заглавную часть; удовлетворительно информировать о разных видах его окружений, о контекстных, парадигматических, синтагматических связях слов, о силе и слабости этих связей; сообщить о тех стилистических и функциональных сферах, к которым принадлежит слово; показать его деривационные возможности, словообразовательное гнездо; вместить слово в его «фразеологическое поле» и показать разную степень фразеологической связанности тех или иных значений слова» [7, с. 6]. В связи с этим нами был использован авторитетный академический толковый «Словарь русского языка» в 4-х томах под редакцией А.П. Евгеньевой (МАС), где зафиксировано значительное число (более 100) этнонимов, многие из которых сопровождаются однокоренными словами и устойчивыми словосочетаниями [8].

В МАС фиксируются следующие единицы, относящиеся к исследуемой лексике: этнонимы, однокоренные с ними слова и устойчивые словосочетания, которые условно можно назвать *этнонимическими блоками*. Названия стран по известным причинам в толковом словаре не фиксируются.

Зафиксированные в словаре этнонимические блоки позволяют выделить следующие характеристики этнонимов, зафиксированные в толковом словаре.

Семантические характеристики этнонимов в толковом словаре

Среди этнонимов, зафиксированных в МАС, есть многозначные единицы, например:

Германцы (германец, германка) 1. Общее название древних племен, обитающих в центральной, западной и юго-западной Европе. 2. Устаревшее название немцев.

Голландка 1 Форма женского рода к Голландец – житель Голландии.

Голландка 2 То же, что голландская печь (В зале душно от жарко натопленной голландки и дыхания шестисот человек (Н. Островский. «Как закалялась сталь»)) 2. Животное (самка) голландской породы (корова, курица). 3. Мор. Матросская верхняя рубашка, заправленная в брюки; форменка.

Сложная семантическая структура этнонимов отражает многие лексические процессы:

1. Динамику семантических изменений в составе этнонимических блоков. Так, среди семантических вариантов слов зафиксировано немало устаревших, например:

Немецкий 2 – устар. Такой как у немцев (во 2 знач.), иностранный, чужеземный. (Отец ее, несмотря на отвращение свое от всего заморского, не мог противиться ее желанию учиться пляскам немецким у пленного шведского офицера (А. Пушкин. «Арап Петра Великого»).

Неметчина – устар. и прост. Немецкое государство, а также вообще чужая земля, иностранное государство. (Не он первый, не он последний воротился из неметчины на святую Русь скоморохом. Чему там научаются наши дети? Шаркать, болтать бог весть на каком наречии (А. Пушкин. «Арап Петра Великого»). Другие внушали своим сыновьям, чтобы они не водились с этим «нехристем», потому что бабка у него каторжанка и до самой войны получала из неметчины письма (В. Чивилихин. «Серебряные рельсы»).

Венгерка Вышедшая из употребления куртка с вышитыми поперечными шнурами по образцу формы венгерских гусар (На нем была серая венгерка с черными шнурками и стоячим воротником (И. Тургенев. «Затишье»).

2. Множественность значений отражает стилистическую дифференциацию лексических средств. В рассматриваемых блоках лексики зафиксировано немало единиц, которые сопровождаются ограничительными пометами, например:

Жид 1. разг. устар. То же, что еврей. 2. груб. прост. Презрительное, бранное название еврея.

3. Многозначность этнонимов тесно связана с культурными, историческими и социальными контекстами. Процессы переноса значений осуществляются в этом блоке лексики очень широко, объединяя под одним этническим маркером явления бытового, природного, культурного характера. Например, слово *китайка* одновременно обозначает плотную ткань (изначально китайского происхождения) и сорт яблок. Этноним *немцы* в разных контекстах может указывать как на жителей Германии, так и в устаревшем значении на иностранцев вообще, что подчеркивает гибкость категоризации «чужого» в языковом сознании носителей языка. Слово *хохол,* помимо описания внешнего признака (пучок торчащих волос), в просторечии приобретает этническую окраску, связывая физический образ с идентичностью. Лексема *венгерка* совмещает значение *жительница Венгрии*, *элемент одежды* (гусарской куртки) и *название танца*. Лексема *полька* функционирует как обозначение жительницы Польши и как название танца, где этническая принадлежность обнаруживает связь с культурным явлением. Такая многозначность не случайна: она возникает из-за способности языка аккумулировать разнородные связи – от бытовых деталей до символических образов, связанных с конкретными народами.

По мнению исследователей, многомерность значений подобной лексики обусловлена взаимодействием нескольких факторов. С одной стороны, это культурная символизация, когда предметы или явления, связанные с этносом, становятся носителями абстрактных смыслов. С другой – социальное восприятие, которое проецирует стереотипы или исторические причины на языковые единицы [9, с. 117].

Словообразовательные характеристики этнонимов в толковом словаре

Этнонимические лексические блоки, зафиксированные в МАС, содержат от 3 до 12 однокоренных слов. В большинстве случаев в словаре происходит стандартная фиксация этнонимов: фиксируется отэтнонимическое прилагательное, затем общее наименование народа, а также этнонимы, называющие представителей этноса в мужском и женском роде, например:

Аварский, Аварцы, Аварец, Аварка.

Албанский, Албанцы, Албанец, Албанка.

Армянский, Армяне, Армянин, Армянка.

Грузинский, Грузины, Грузин, Грузинка.

Однако в МАС зафиксировано значительное число этнонимических блоков лексики, содержащих гораздо большее число однокоренных слов, например:

Английский. Прил. к англичане, к Англия.

Англичане (англичанин, англичанка). Нация, основное население Великобритании, а также лица, относящиеся к этой нации.

Англиканский. Относящийся к господствующей в Англии разновидности протестантской религии.

Англизировать устар. Устроить (устраивать) что-либо на английский манер.

Англицизм. Слово или оборот речи, заимствованный из английского языка.

Англоман. Тот, кто имеет пристрастие ко всему английскому.

Англомания. Пристрастие ко всему английскому.

Англоманство устар. То же, что англомания.

Англофил. Приверженец, сторонник всего английского; противоп. Англофоб

Англофильство. Приверженность ко всему английскому.

Англофоб. Противник, ненавистник всего английского; противоп. Англофил.

Англофобство. Неприязнь, ненависть ко всему английскому.

Китайский. 1. Прил. к китайцы, к Китай 2. Как составляющая часть некоторых ботанических и зоологических названий.

Китайцы. Нация, основное население Китая, а также лица, относящиеся к этой нации. **Китаец, китаянка.**

Китаевед. То же, что китаист.

Китаеведение. Совокупность наук, изучающих язык, историю, экономику, политику, философию, литературу и культуру Китая; синология.

Китаист. Специалист по китаистике, китаеведению, синолог.

Китаистика. То же, что китаеведение.

Китайка 1. Старинная, плотная, чаще синяя, ткань, первоначально шелковая, ввозимая из Китая, позднее хлопчатобумажная, производимая в России.

Китайка 2. 1. Вид яблони с мелкими плодами, отличающийся большой морозо- и засухоустойчивостью. 2. собир. Мелкие плоды этой яблони.

Китайчатый. Сделанный из китайки 1.

Ряды однокоренных слов в этих случаях значительно расширяют объем этнонимических блоков.

Как известно, в настоящее время лингвисты активно проявляют внимание к когнитивным характеристикам словообразовательных возможностей слова (см. работы Л.С. Абросимовой, Е.С. Кубряковой, О.Ю. Крючковой и других исследователей), что позволяет обратиться к деривационным возможностям этнонимов как источнику информации об актуальных процессах, происходящих в русской языковой картине мира. Совмещение в едином источнике, которым является рассматриваемый толковый словарь, информации о семантических и словообразовательных деривационных процессах позволяет установить их корреляцию, то есть соединить «в исследовательском процессе в одно целое данные «внешней» морфолого-грамматической представленности и «внутреннего» смыслового ряда» [10, с. 8]. По мнению Е.С. Кубряковой, когнитивный подход к исследованию процессов словообразования предполагает выявление корреляций, соотношений между производным словом и «структурами сознания или структурами знания» [11, с. 59]. Исследователи пишут о том, что выбор толковых словарей в качестве источников исследования, предполагающего лексикографический анализ корреляций семантической и словообразовательной динамики слова, согласуется с общим мнением представителей когнитивного направления науки, сводящемся к тому, что образование производной единицы является не только рождением слова, но и возникновением его новых смыслов [12, с. 223].

Материалы анализируемого словаря свидетельствуют о том, что семантика дериватов этнонимов охватывает несколько ключевых сфер.

1. Словообразовательная активность этнонимов в значительной степени способствует возникновению *терминологии*, включенной в гуманитарный академический контекст.

Например:

– наименования научных дисциплин: китаеведение, германистика, русистика, арабистика (комплексы наук об этих странах и культурах);

– наименования специалистов в научной области, связанной в той или иной страной: германист, китаист, китаевед, русист, арабист;

– названия слов или оборотов речи, заимствованных из другого языка, например: русизм, англицизм;

– названия процессов, называющих приобщение к иному языку и иной культуре, например: русифицировать, русификация, германизировать, германизация, англизировать.

2. Этнонимы служат основой для образования обозначений предметов и явлений, связанных с культурой повседневности народов, например: китайка – ткань; полька – стрижка, танец; венгерка – куртка.

3. Образованные от этнонимов лексемы отражают социально-психологические аспекты отношения носителей языка к тому или иному этносу, например: германофил, германофоб, англофил, англофильство, англоман, русофил.

Синтагматические характеристики этнонимов и однокоренных с ними слов в толковом словаре

Синтагматические связи этнонимов и однокоренных с ними слов, зафиксированных в словаре, отражают различные аспекты культуры народов.

1. Культура повседневности.

В словаре зафиксирован ряд устойчивых словосочетаний, отражающих особенности культуры повседневности народов, например: *Русская печь* (традиционная кирпичная печь), *Русское масло* (топленое масло), *Голландский сыр* (особый сорт сыра), *Голландское полотно* (особый сорт ткани, традиционно выпускаемый в Голландии) и др.

Идиомы и устойчивые словосочетания, связанные с этническими маркерами, зафиксированные в толковом словаре, служат важным источником для понимания культурных особенностей народов. Например, устойчивые словосочетания *русская печь русское масло* фиксируют связь культуры повседневности с климатическими условиями и сельскохозяйственными традициями. Печь, используемая для приготовления пищи и отопления, символизирует уют и семейный очаг, а топлёное масло отражает роль молочных продуктов в национальной кухне. Устойчивые словосочетания *голландский сыр* или *голландское полотно* отражают историческую специализацию Нидерландов в производстве качественных товаров, ставших маркерами международной торговли.

2. Символические значения.

Такие словосочетания, как *Китайская грамота* (в значении: непонятное явление) и *Китайская стена* (в значении: изоляция), раскрывают восприятие китайской культуры через призму её сложности и исторической закрытости. Первая восходит к экзотизации иероглифической письменности, вторая – к образу Великой стены как символа защиты. Выражение *Английский манер* (английский стиль) подчёркивает влияние британских традиций на организацию быта и социальные нормы, включая акцент на сдержанности и формальности.

Анализ представленности этнонимических лексических блоков в МАС демонстрирует, что лексика с этническим компонентом значения занимает особое место в системе русского языка, отражая не только языковые, но и культурно-исторические взаимосвязи. Такие слова, зафиксированные в авторитетных лексикографических источниках, не только отражают системные связи, существующие

в языке, но и служат своеобразными маркерами национальной идентичности, исторических контактов и социальных трансформаций.

В рамках задач описания подобной лексики в учебных целях целесообразно учитывать несколько взаимосвязанных аспектов. Во-первых, это способность слов приобретать множественные значения, связанные с конкретными историческими или культурными контекстами и социальными процессами. Во-вторых, это возможности словообразования, которые демонстрируют, как язык систематизирует знания о народах через суффиксальные модели и корневые комбинации, создавая термины для наук, профессий и культурных и бытовых явлений. В-третьих, это способность лексики с этническим компонентом значения приобретать символические значения. Например, идиомы и устойчивые словосочетания часто отражают стереотипные культурные представления, которые транслируются через поколения.

Таким образом, анализ лексики с этническим компонентом значения в русском языке открывает возможность исследовать не только лингвистические механизмы, но и культурно-исторический контекст.

В учебной лексикографии, опирающейся на принципы культурной ориентированности и разнонаправленной избирательности [13; 14], предполагающие включение в словарную статью не только системных характеристики лексики, но и широкого материала, эксплицирующего для иностранного учащегося ее этнокультурный потенциал, представляется целесообразным опираться на данные авторитетных толковых словарей. При интерпретации в учебном словаре всех системных связей исследуемой лексики (семантических, парадигматических, синтагматических) необходимо учитывать их этнокультурный потенциал, а также связь этих слов с культурно-историческим контекстом. В описании лексики с этническим компонентом значения необходимо привлекать значительное число устойчивых выражений для раскрытия культурных кодов и предупреждения буквальных трактовок. Включение в словообразовательные характеристики слов таких единиц, как «русификация», «германизм» и др., поможет студентам понимать системность языка и его связь с социальными процессами. Особенно важно учитывать в учебном словаре стилистическую маркированность, оценочность и ограниченную сферу употребления таких этнонимов, как *хохол*, *жид* и др. Такой подход не только расширит словарный запас, но и будет способствовать формированию этнокультурной компетенции, позволяя иностранным студентам видеть в языке отражение коллективной памяти и механизмов сохранения идентичности.

Перспективы работы связаны с созданием учебного словаря лексики с этническим компонентом значения, учитывающего традиции академической лексикографии, а также принципы учебного лексикографирования, ориентированного на иностранных студентов.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1978.
2. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
3. Доржиева Г.С. Этнотопонимы Квебека. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010; № 4: 113–122.
4. Агеева Р.А. *Страны и народы: происхождение названий*. Москва: Наука, 1990.
5. Рассоха М.Н. Этнонимические наименования как маркеры идентичности в языке и культуре. *Сибирский филологический журнал*. 2010; № 2: 189–196.
6. Козырев В.А., Черняк В.Д. *Лексикография русского языка. Век нынешний и век минувший*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
7. Шведова Н.Ю. Парадоксы словарной статьи. *Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре*. Москва, 1988: 6–11.
8. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1985–1988.
9. Ляшенко И.В. Этнические прозвища украинцев в российской и украинской блогосферах. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2014; № 2: 110–119.
10. Абросимова Л.С. Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования. Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвистических исследований. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014; № 2: 7–14.
11. 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.
12. Васильева Г.М. Экология: когнитивные основы словообразовательной динамики (по данным толковых словарей русского языка XX-XXI вв.). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2023; № 208: 222–229.
13. Васильева Г.М. Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов. *Русистика* 2019; Т.17, № 3: 366–381.
14. Васильева Г.М., Левина И.Н. Лексико-синтаксический словарь сложноподчиненного предложения для иностранных студентов: теоретические и методические ориентиры. *Вопросы лексикографии*. 2017; № 12: 5–23.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1978.
2. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
3. Dorzhieva G.S. `Etnotoponimy Kvebeka. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2010; № 4: 113-122.
4. Ageeva R.A. *Strany i narody: proishozhdenie nazvanij*. Moskva: Nauka, 1990.
5. Rassoha M.N. `Etnonimicheskie naimenovaniya kak markery identichnosti v yazyke i kul'ture. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2010; № 2: 189-196.
6. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. *Leksikografiya russkogo yazyka. Vek nyneshnij i vek minuvshij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014.
7. Shvedova N.Yu. Paradoksy slovarnoj stat'i. *Nacional'naya specifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare*. Moskva, 1988: 6-11.
8. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
9. Lyashenko I.V. `Etnicheskie prozvischa ukraincev v rossijskoj i ukrainskoj blogosferah. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2014; № 2: 110-119.
10. Abrosimova L.S. Teoretiko-metodologicheskie ustanovki kognitivnogo podhoda k izucheniyu slovoobrazovaniya. Kognitivno-diskursivnye aspekty lingvisticheskih issledovanij. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2014; № 2: 7-14.
11. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znanij o yazyke. Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
12. Vasil'eva G.M. `Ekologiya: kognitivnye osnovy slovoobrazovatel'noj dinamiki (po dannym tolkovyh slovarej russkogo yazyka HH-HHI vv.). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2023; № 208: 222-229.
13. Vasil'eva G.M. Teoreticheskie i metodicheskie orientiry uchebnogo lingvokul'turologicheskogo slovarya dlya inostrannyh studentov-filologov. *Rusistika* 2019; T.17, № 3: 366-381.
14. Vasil'eva G.M., Levina I.N. Leksiko-sintaksicheskij slovar` slozhnopodchinennogo predlozheniya dlya inostrannyh studentov: teoreticheskie i metodicheskie orientiry. *Voprosy leksikografii*. 2017; № 12: 5-23.

Статья поступила в редакцию 24.03.25

УДК 81'373.2'42(6-016)(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-435-439

Kovzanovich O.V., *senior teacher, Department of Foreign Languages for Law, Economics and Management, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), E-mail: olgaovitch@gmail.com*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF COMMERCIAL ERGONYMS IN SOUTH AFRICAN BUSINESS DISCOURSE. The article is devoted to identifying national and cultural specifics in the naming process of companies and business associations that reflect various areas of intercultural communication between business actors and potential clients in the local market of South Africa. The relevance of the article is determined by the tendency to study commercial onomastics in regional business discourse. The naming strategies and effective techniques of representing ergonyms used in the discursive practice of the South African business community are analyzed. Regional ergonymic units are presented in the pragmatic aspect, taking into account the markers of the national identity and the territorial brand naming. The idea of a nominator's intention and its role in the corporate naming are identified. The classification of business-ergonyms is based on functional-thematic, structural, lexicosemantic and pragmatic criteria. Pragmatic potential of informative and associative types of business-ergonyms is considered from the point of view of marketing linguistics. The linguacultural approach to the study of commercial ergonyms allows the company's corporate image being linked with the national and historical peculiarities of developing the multiethnic South African region.

Key words: **commercial onomastics, business-ergonyms, functions, pragmatic potential, national identity, polyethnicity**

О.В. Ковзанович*, ст. преп., Институт языка и литературы Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, E-mail: olgaovitch@gmail.com*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММЕРЧЕСКИХ ЭРГОНИМОВ В ЮЖНОАФРИКАНСКОМ БИЗНЕС-ДИСКУРСЕ

Статья посвящена выявлению национально-культурной специфики в наименованиях компаний и деловых объединений, отражающих различные направления межкультурного взаимодействия бизнес-акторов и потенциальных клиентов на локальном рынке Южно-Африканской Республики. Актуальность статьи определяется изучением коммерческой ономастики в региональном бизнес-дискурсе. Представлен анализ нейминговых стратегий и эффективных способов репрезентации коммерческих эргонимов, используемых в дискурсивной практике южноафриканского бизнес-сообщества в прагматическом аспекте и с учетом выявления маркеров национальной идентичности и территориального бренд-нейминга. В статье раскрывается идея интенции номинатора и ее роль в корпоративном нейминге. Предлагается классификация эргонимов по функционально-тематическим, структурным, лексико-семантическим и прагматическим критериям. С точки зрения маркетинговой лингвистики рассматриваются прагматические информативные и ассоциативные типы бизнес-эргонимов. Лингвокультурологический подход к исследованию коммерческих эргонимов позволяет связывать представление о компании с национально-историческими особенностями развития полиэтничного южноафриканского региона.

Ключевые слова: **коммерческая ономастика, бизнес-эргонимы, функции, прагматический потенциал, национальная идентичность, полиэтничность**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения коммерческой ономастики, т. е. системы собственных имен, функционирующих в коммерческой сфере деятельности [1, с. 277] в условиях конкурентной среды в прагматическом аспекте как составной части национальной лингвокультуры южноафриканского бизнес-сообщества. Нейминг как новый вид речевой деятельности интересует многих современных отечественных лингвистов (Н.В. Буторина, Ю.В. Железнова, И.Ю. Русанова, М.В. Конышева, М.Г. Курбанова, Е.Ю. Позднякова и др.). В этом плане существует потребность в комплексном осмыслении прагматического потенциала коммерческих номинаций в контексте реализации практико-ориентированного и лингвомаркетингового подходов [2, с. 510] к их описанию на региональном языковом материале локального рынка Южно-Африканской Республики (ЮАР).

Цель исследования – выделение мульти- и общенациональных, региональных и этнических признаков эргонимов южноафриканских объектов сферы коммерческого предпринимательства, обладающих определенной семантикой и прагматикой, и выявление способов репрезентации их национально-культурной идентичности в условиях глобализации и интернационализации полиэтнического южноафриканского бизнес-сообщества.

В условиях многоязычной среды и активно развивающихся торгово-экономических отношений на локальном потребительском рынке товаров и услуг в ЮАР лингвокультурная специфика коммерческих эргонимов проявляется через способность транслирования национальной идентичности и своеобразия. В самом общем смысле под идентичностью понимается принадлежность человека к конкретному языковому и культурному социуму, самопозиционирование носителей разных языков в качестве значимых субъектов мультикультурного пространства.

Основные задачи исследования:

– определить степень важности исследования бизнес-эргонимов в полиэтничном южноафриканском регионе;

– выявить способы репрезентации эргонимов в дискурсивной практике южноафриканского бизнес-сообщества в прагматическом аспекте;

– разработать классификацию бизнес-эргонимов с учетом функционально-тематических, структурных, лексико-семантических и прагматических критериев;

– проанализировать прагматическую направленность бизнес-эргонимов и способы ее достижения.

Методы работы включают сплошную выборку коммерческих эргонимов, функционирующих на внутреннем рынке ЮАР, описательный метод, методы систематизации и обобщения, контекстуального анализа, метод семантического дифференциала.

Объект исследования – отдельные группы ономастической лексики (наименования фирм, компаний, корпораций, банковских и финансовых организаций, государственных и частных предприятий и др.), которые, являясь одним из средств формирования ономастического пространства, репрезентируют мультикультурное бизнес-сообщество полиэтничного южноафриканского региона.

Предмет исследования – анализ функционально-тематических, структурных, лексико-семантических и прагматических особенностей бизнес-эргонимов в аспекте языкового воздействия на адресата. Повышенный научный интерес к данным языковым единицам обусловлен расширением торгово-экономического сотрудничества со странами-членами БРИКС и многоаспектным подходом к исследованию полиэтничности южноафриканского региона, где вследствие миграционных процессов существенную роль играют нейминговые стратегии межкультурного взаимодействия в сфере коммерческого предпринимательства.

Научная новизна исследования заключается в выявлении способов репрезентации национально-культурной специфики в эргонимах южноафриканских коммерческих объектов, обладающих определенной семантикой и прагматикой; в выделении мульти- и общенациональных, региональных и этнических признаков бизнес-эргонимов; классифицировании способов их образования, которые наиболее популярны в условиях глобализации и интернационализации полиэтнического южноафриканского бизнес-сообщества; в сопоставлении эргонимов разных этнических групп и изучении национально-исторических и лингвокультурологических особенностей региона в целом.

Теоретическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования в теории номенологии и ономатологии.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов при разработке университетских курсов по лексикологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, маркетинговой лингвистике и для проведения спецкурсов по коммерческой ономастике и корпоративному нейминг.

В данной статье под бизнес-эргонимами понимаются собственные имена торгово-производственных предприятий, деловых объединений и фермерских хозяйств, которые по своим семантико-функциональным свойствам и синтаксическим связям близки к предметным именам из сферы коммерческого предпринимательства [3, с. 112]. Структура бизнес-эргонимов в значительной степени определяется фактором конкурентоспособности компании: в соответствии с интенцией номинатора (автора наименования) прагматический компонент в названии коммерческой организации должен информировать о предоставляемых или реализуемых товарах и услугах, привлекать внимание потенциальных клиентов и деловых партнеров, мотивируя их воспользоваться услугой или приобрести товар. В этой связи, являясь неотъемлемой частью стратегического маркетинга и позиционирования, нейминг выступает в качестве нового вида речевой деятельности, включающей в себя процесс разработки уникального названия компании, товара или услуги с использованием инструментов лингвистики, фоносемантики и психоанализа. В рекламной практике цель нейминга – способствовать продвижению продуктов компании на соответствующем рынке, привлекать новых клиентов и выходить на конкурентные позиции.

В контексте развития международного бизнеса со странами-членами БРИКС назрела необходимость выделения коммерческих эргонимов в особую группу понятий, тем самым подчеркивая значимость понимания сути наименований бизнес-акторов, присутствующих в международных торгово-экономических реалиях, и возросшую потребность разбираться в процессах глобализации, интернационализации, миграции и др.

При классифицировании способов образования коммерческих бизнес-эргонимов используются функционально-тематические, структурные, лексико-семантические и прагматические критерии. В последних научных исследованиях основные функции эргонимов (номинативная и информативная) дополнены функциями воздействия [4, с. 170]. В контексте прагматического воздействия функциями эргонимических единиц являются экспрессивная, аттрактивная, рекламная, игровая [5, с. 50]. В ходе исследования выявлены бизнес-эргонимы **прагматической направленности.** В качестве примера приведем некоторые прагматические эргонимы, значение которых помогает конкретизировать сферу деятельности компании и сделать точное предположение о возможном перечне предлагаемых ею товаров и услуг: *Petra Diamonds Ltd* (алмазодобывающая компания); *TBL Chrome Resources (Pty) Ltd* (компания по добыче хромовой руды); *Thamane Group (Pty) Ltd T/A Mineral & Energy Resources* (компания, работающая в области энергетики и добычи полезных ископаемых); *Zako Mining (Pty) Ltd* (горнодобывающая компания); *Quest Petroleum (Pty) Ltd* (нефтяная компания); *The Grape Company (Pty) Ltd* (поставщик винограда); *South African Pulp and Paper Industries Limited (Sappi)* (крупный производитель мелованных бумаг); *Intabazwe Agri Farming (Pty) Ltd* (предприятие агробизнеса в г. Гаррисмит, на местном языковом наречии *Intabazwe*); *Pinetown Timber & Boards (Pty) Ltd* (компания по производству и продаже строительных и отделочных материалов из натуральной древесины); *Natco Logistics (Pty) Ltd* (транспортно-логистическая компания); *Logistic Business Partners (Pty) Ltd* (компании-партнеры в сфере предоставления логистических услуг); *Alpha Shipping Agency (Pty) Ltd* (доставка грузов морским транспортом); *Freshworld (Pty) Ltd* (поставщик свежих фруктов и овощей); *SA Rooibos Tea Supplies (Pty) Ltd* (производитель и поставщик разновидностей южноафриканского чая ройбуш); *Thokozani Ltd* (винодельческая компания-производитель вина под брендом Токозани, что означает ‘праздник’); *SA Diesel Suppliers (Pty) Ltd* (оптово-розничный поставщик дизельного топлива). Приведенные эргонимы выражают присущее сфере коммерции мультикультурное взаимодействие при определенной степени ассимиляции иноязычных единиц в плане сохранения национально-культурной идентичности и самобытности компаний ЮАР.

Социально-этическая функция эргонимов часто проявляется, когда в названии компании или холдинга употребляется фамилия богатейшего южноафриканского бизнесмена и филантропа, известного своей благотворительной деятельностью: *Ackerman Holdings Proprietary Limited* (инвестиционная холдинговая компания в ЮАР, принадлежащая семейному клану Аккерманов), *Oppenheimer Partners* (крупнейшая инвестиционная холдинговая компания с обширным международным опытом работы; основателем и главой компании является один из представителей династии Оппенгеймеров, известных бизнесменов и филантропов в ЮАР).

Вариантом проявления **этической функции** выступают названия благотворительных фондов, носящих имена известных в ЮАР предпринимателей-меценатов: *The Ackerman Family Trust; The Popo Molefe Foundation; The Allan Gray Orbis Foundation; The Motsepe Foundation; Oppenheimer Generations Philanthropies.* Эта же функция проявляется в жизнеутверждающем характере южноафриканских бизнес-эргонимов: *Allways Fresh SA (Pty) Ltd; Freshworld (Pty) Ltd; Advance International Business Development (Pty) Ltd; Cross Continental (Pty) Ltd; Fruits Unlimited (Pty) Ltd; Organic Ingredients South Africa (Pty) Ltd.* Они помогают передать смысл обозначаемых ими бизнес-предприятий и формируют позитивное отношение к ним.

В структурном плане южноафриканские компании представлены составными наименованиями. Распространенным явлением является использование прецедентных имен (названий городов, районов, рек, рудников, животных), закрепленных в сознании представителей южноафриканского бизнес-сообщества, а также предметов торговли или собственных имен лиц, являющихся основателями или владельцами компаний. Структурно коммерческие наименования, построенные на основе **антропонимов**, представлены однокомпонентными или многокомпонентными эргонимами. Основной прагматической установкой является стремление закрепить в названии компании имя ее создателя или владельца с целью однозначности ассоциативного восприятия и интерпретации бизнес-эргонима. Например, южноафриканская корпорация с британскими корнями *De Beers Group* занимается добычей, обработкой и продажей природных алмазов, а также производством синтетических алмазов для промышленных целей. Корпорация была названа по имени братьев-голландцев де Бирс. В 1866 году в долине реки Оранжевая, на территории фермы братьев де Бирс мальчик нашел первый южноафриканский алмаз. Именно на территории их фермы были заложены алмазный рудник «Большая дыра» и алмазная шахта *De Beers*. В дальнейшем название шахты, данное по фамилии первых владельцев этой земли, будет дано одной из самых известных компаний в мире. Сегодня имя *De Beers* является синонимом алмазной отрасли во всем мире.

Инвестиционная холдинговая компания *Ackerman Investment Holdings (AIH)* носит имя богатейшего в ЮАР семейного клана предпринимателей.

Tugendhaft Wapnick Banchetti & Partners – ведущая южноафриканская юридическая фирма (Oshy Tugendhaft, Sharon Wapnick, Zoe Banchetti – основные сотрудники компании в области корпоративного и коммерческого права).

Pam Golding Properties – крупнейшая компания на рынке недвижимости в Южной Африке, названная в честь ее основательницы Пэм Голдинг. Под ее руководством компания превратилась в глобальную организацию мирового уровня. Сущностью бренда является обещание «чувства комфорта». Особую эстетическую функцию выполняет включение в эргоним женского имени [6, с. 105].

В ходе исследования выделены **коммерческие эргонимы с четко разграниченными сферами и направлениями профессиональной деятельности**. Особенностью таких номинаций является их нацеленность на обеспечение бизнес-структуре возможности сближения позиций мульти- и общенациональных, региональных или профильных участников сферы коммерческого предпринимательства по вопросам ведения бизнеса. В составе таких эргонимов часто встречаются родовые термины, обозначающие идею интеграции как государственных учреждений, так и предприятий частного бизнеса: «корпорация», «ассоциация», «союз», «траст», «холдинг», «альянс», «группа», «синергия», «бюро». Как часть стратегии нейминга используются прилагательные «глобальный», «интернациональный» в значении интернационализации предпринимательских структур. Этим подчеркивается их готовность к выходу на международный рынок, например: *Armada Holdings Pty Ltd; Mathale Investments Group (Pty) Ltd; Synergy Freight International (Pty) Ltd; Cape Town Convention Bureau; Independent Development Trust; TraxGlobal (Pty) Ltd; Standard Bank Group; Business Unity South Africa (BUSA) NPC; South African Nuclear Energy Corporation SOC Ltd (NECSA); South African Special Risk Insurance Association (SASRIA); Ithala Development Finance Corporation (Ltd); Export Credit Insurance Corporation of South Africa SOC Ltd; African Circular Business Alliance (ACBA).*

В рамках индийско-африканского сотрудничества развиваются совместные торгово-экономические программы и проекты. Индия старается представить себя как надежный торговый партнер, напоминая о колониальном прошлом обеих стран, а также подчеркивая общность с Африкой ввиду исторически сложившихся связей и схожесть менталитета с африканским образом мышления в межкультурном взаимодействии. Укреплению внешнеэкономических связей способствует довольно большая индийская диаспора в ЮАР, играющая активную роль в коммерческой жизни страны. Связи между странами ещё сильнее укрепились с принятием ЮАР в группу БРИКС в 2011 году. Среди бизнес-эргонимов, являющихся наименованиями крупнейших международных индийских компаний на локальном рынке ЮАР, выделяются антропонимы, включающие имена известных бизнесменов индийского происхождения. Среди них – индийский транснациональный конгломерат *Tata Group* со штаб-квартирой в Мумбаи. Его основал в конце XIX в. Джамшетджи Нуссерванджи Тата, один из самых известных и прогрессивных людей в тогда еще крупной британской колонии, «отец индийской промышленности». Первый африканский филиал *Tata* открылся в ЮАР в 1994 г. За три десятилетия *Tata Africa Holdings* создала совместные предприятия и установила партнерские отношения со многими африканскими компаниями. Компания занимается энергетикой и горнодобывающей промышленностью, сталью и химической промышленностью, информационными технологиями, автомобилестроением, гостиничным бизнесом [7, с. 371]. Крупнейшая в мире металлургическая компания *Arcelor Mittal* названа по имени ее совладельца, индийского бизнесмена Лакшми Нивас Миттала. Международная индийская фармацевтическая компания *Dr Reddy's Laboratories (Dr Reddy's)* носит имя ее основателя. Ученый, предприниматель и филантроп доктор К. Анджи Редди получил известность благодаря своей страсти к разработке новых лекарственных веществ и новаторскому вкладу в дело обеспечения доступности лекарственных препаратов. Индийская автомобилестроительная компания *Mahindra & Mahindra*, выпускающая внедорожники, грузовые автомобили и тракторы, названа в честь двух братьев из семейства *Mahindra*. Название «Махиндра» уходит корнями в древние индийские языки санскрит и хинди. Оно происходит от двух санскритских слов: *maha*, что означает 'великий или могучий', и *indra* – 'царь богов' в индуистской мифологии. В мультикультурном южноафриканском бизнес-сообществе такие эргонимы подчеркивают интернациональную связь между различными этническими общностями.

Назывную (идентифицирующую) функцию выполняют коммерческие номинации, которые соотносятся с конкретным пространственным образом, связанным с топонимической картиной мира, или территориальной единицей. На материале исследования выявлены факты, отражающие общую и довольно устойчивую тенденцию в области коммерческой эргонимии – **функционирование иноязычных средств из языков коренных народов ЮАР** в процессе именования объектов инфраструктуры. В роли собственного имени существительного используются наименования **топонимов** на языках коренных народов Южной Африки, а также белых переселенцев из Европы. Рассмотрим данное языковое явление на примерах.

Namakwa Diamonds Ltd – алмазодобывающая компания в провинции Северный Кейп. Этническая группа Нама, родственная бушменам, проживает на территории Северо-Капской провинции.

Ekapa Minerals (Pty) Limited – алмазодобывающая компания в ЮАР. При переводе слова *ekapa* с языка представителей народа коса, относящегося к группе народов банту, на английский язык название означает 'город Кейптаун' (Cape Town).

Intabazwe Agri Farming (Pty) Ltd – компания-производитель сельскохозяйственной продукции, расположенная на востоке провинции *Free State* (Свободное государство) в центральной части ЮАР. *Intabazwe* на языке народов зулу означает 'плоская гора' или 'столовая гора', т. е. гора с усеченной, плоской вершиной.

Trade & Investment Limpopo – торгово-инвестиционная компания в провинции Лимпопо. Активно используемый номинаторами диалектный топоним образован от названия реки *Limpopo* на языке сото, который относится к языкам этнической группы банту. С 1875 г. получило распространение также название реки на языке Африкаанс *Krokodil rivier* – 'крокодиловая река'.

Выделяя наиболее значимые для страны объекты, коммерческие номинации могут восходить к названиям животных, растений и птиц, являющихся **национальными символами** Южно-Африканской Республики.

Protea Mining Chemicals – южноафриканская компания-поставщик специализированных химических продуктов и услуг. В названии компании имеется указание на цветок протеи. Свое гордое название 'африканская роза' она получила за необычайную красоту, пышность и яркость. Карл Линней назвал ее в честь Протея – греческого бога, имеющего способность перевоплощаться в различных животных и птиц, а также принимать облик огня и воды. Подобно греческому богу, протея имеет более 300 видов. Цветок королевской протеи изображен на гербе ЮАР как символ разнообразия и гармонии культур и национальностей республики.

Springbok Wholesale – компания, занимающаяся оптово-розничной продажей продуктов питания. Спрингбок, или антилопа-прыгун, является национальной эмблемой Южно-Африканской Республики, символизируя мощь и защиту от врагов.

Impala Platinum Holdings Limited (Implats) – южноафриканская компания, управляющая рудниками по добыче платины, меди, никеля и кобальта. Слово *impala* происходит из языка зулусов, коренного народа Южной Африки. Эта крупнейшая этническая группа из народностей банту обитает в основном в провинции Квазулу-Натал. Импала или чернопятая антилопа – африканская антилопа средней величины, типичный обитатель кустарниковой саванны и сухих редколесий.

Особую лексико-семантическую группу культурно-обусловленных эргонимов образуют коммерческие номинации, которые связаны с названием райского (синего) журавля *Blue Crane*. Эта величественная птица, рост которой достигает одного метра, водится почти исключительно в ЮАР. Имидж птицы-секретаря с раскрытыми крыльями на государственном гербе Южно-Африканской Республики является национальным символом страны. Птица-секретарь характеризует рост и скорость. Мощная птица, чьи ноги изображены как копьё и булава, будучи прекрасным охотником на змей, символизирует в гербе защиту от врагов и оберегает своими крыльями страну. Поднятые крылья – эмблема восхождения страны и одновременно покровительства, охраны. Приведем некоторые названия южноафриканских компаний: *Blue Crane Contractors CC* (поставщик спецтехники и грузоподъемных кранов); *Blue Crane Holdings (Pty) Ltd* (поставщик инструментов и контрольно-измерительных приборов); *Blue Crane Vineyards (Pty) Ltd* (винодельческая компания); *Blue Crane Coffee Company (BCCC)* (городская кофейня); *Blue Crane Treatment Wetlands* (ведущая компания, предлагающая услуги по внедрению систем очистки воды на болотных угодьях в Южной Африке).

В отдельный класс бизнес-эргонимов выделены наименования компаний белых африканеров, потомков колонистов голландского, немецкого и французского происхождения и фермеров-буров, представляющих особый субэтнос внутри южноафриканской этнической группы африканеров. Рассмотрим примеры номинаций компаний и фермерских хозяйств на нидерландском языке и языке Африкаанс: *Babylonstoren* (одна из старейших ферм в стиле капских голландцев); *Bakenrug Varkboerdery* (свиноферма); *Bakkie Traders* (компания по продаже автомобилей с кузовом пикап); *Klein River Cheese Farmstead* (ферма-сыроварня); *Roeloffs Nurseries (Pty) Ltd* (тепличный комплекс по выращиванию роз); *Bloemenkraal Landgoed (Pty) Limited* (флористическая компания); *Polkadraai Strawberry Farm* (клубничная ферма); *Koopmanskloof Wingerde (Pty) Ltd* (производитель алкогольной продукции); *Bainsvlei Poultry Farm (Pty) Ltd* (птицеферма); Kaap Agri (сельскохозяйственный кооператив).

Достаточно часто бизнес-эргонимы отсылают к **топонимам**, отражающим наименования географических объектов, где данная предпринимательская структура возникла. Это можно проследить в использовании **вкраплений из голландского (нидерландского) или французского языков** в составе именований различного рода предприятий коммерческого бизнеса. Такого типа эргонимические номинации в контексте формально-функциональной символики вызывают интерес у реципиентов и направлены на привлечение внимания к бизнес-предприятию, а также товару и торговой марке. *Kleinood (Клейнуд)* – небольшая винодельческая ферма в ЮАР. Француз Якоб де Вилье приобрел поместье Бошендаль в 1688 г., и уже больше 300 лет оно принадлежит семье де Вилье. В дальнейшем ферма получила название *Kleinood*. На местном диалекте голландского языка, на котором говорили преимущественно европейские поселенцы в ЮАР, слово *kleinood* означает ‘драгоценность’, ‘сокровище’. *Vaalharts Agri* – агрофирма, которая получила свое наименование благодаря местонахождению в долине Ваалхартс (Северо-Капская провинция), расположенной между двумя реками – Ваал и Хартс. Этимология названий обеих рек вначале имела голландское происхождение. В результате освоения долины белыми фермерами-переселенцами образовались плодородные пахотные земли. Соотнесенность названия долины с ее значением ‘сад в пустыне’ закрепилось в сознании местного населения, что, в свою очередь, является выгодным для номинатора с целью привлечения инвесторов и потенциальных покупателей сельхозпродукции к этой природной зоне.

Наиболее частый способ номинации коммерческих объектов – использование франкоязычного названия в составе бизнес-эргонима, переданного на языке Африкаанс, представляется достаточно выгодным для номинатора. Такое наименование позволяет привлечь внимание, акцентируя связь с французской культурой в доступном формате: *Franschhoek Marketing (Pty) Ltd; the Franschhoek Valley vineyards (La Bourgogne Farm, La Bri Farm Estate, La Motte Wynlandgoed* (винодельческие хозяйства)); *Protea Hotel Franschhoek* (гостиничный бизнес); *Franschhoek Electric; Franschhoek Plumbing; J En G Roux Meester Bouers Franschhoek* (строительная компания); *Franschhoek Vrugte Pakkers* (компания, предлагающая услуги по фасовке и упаковке фруктов).

Франсхук (африк. *Franschhoek* – буквально ‘французский уголок’; с 1688 г. до XVIII в. – *Олифантсхук*, африк. *Olifantshoek*; с XVIII в. до 1947 г. – ‘Франсен-Хук’, африк. *Franschen Hoek*) – город в Западно-Капской провинции ЮАР, примерно в 75 км от Кейптауна. Первоначально город назывался *Олифантсхук* (африк. *Olifantshoek* – ‘слоновий уголок’) в память о слонах, протоптавших тропу, которой затем воспользовались местные поселенцы. Многие французские протестанты (гугеноты), бежавшие от преследований в Европе в 1690-х гг., приехали в Южную Африку. Здесь им выделили землю во Франсхуке. В настоящее время Франсхук считается одним из самых известных винодельческих регионов.

Потомки французских переселенцев в ЮАР, хотя и были ассимилированы африканерами, продолжают сохранять национальные винодельческие и сыроваренные вкусовые традиции. Поэтому для французских предпринимателей использование ресурсов французского языка и гастрономической культуры в качестве инструмента для создания имиджа винодельческого и сыроваренного предприятия становится одной из эффективных нейминговых стратегий, например: *L’Avenir Stellenbosch* (компания по производству аутентичных южноафриканских вин); *Le Bonheur Wine Estate* (старейшая в ЮАР винодельческая компания, основанная в 1700 гг.); *Haut Espoir* (винодельческая ферма); *L’Ormarins Wine Estate; La Motte Wine Estate; Fromages De France* (сырная лавка); *Pépé Charlot Artisanal Goats Cheese* (магазин сыров во французском стиле) и др.

Приведем примеры бизнес-эргонимов, в компонентном составе которых присутствуют традиционные французские и голландские имена и фамилии: *Tania & Vincent Careme; Domaine Philippe Colin Winery (Franschhoek); Anthonij Rupert Wine Farm; The Dutoit Group; Elro J Braak (Pty) Ltd; Deonne le Roux Jewellers; Auberge Clermont hotel; Van Der Berg & Associates.* Они содержат в себе сопутствующие национально-специфические коннотации и прагматическую информацию.

Эргонимические номинации могут состоять из одного предложения или фразы: *While-U-Wait* (мультисервисная компания, предлагающая спектр бытовых услуг); *I Care For My Body* (компания по продаже средств и косметики по уходу за телом); *Make More Money* (консалтинговая компания по вопросам увеличения продаж и прибыли); *Pick ‘n Pay* (крупнейшая в ЮАР сеть супермаркетов); *Fry and Braai* (рестораны быстрого питания); *Invest in Cape Town* (инвестиционная компания развития бизнеса в Кейптауне); *ShopRite Holdings Ltd* (крупнейший южноафриканский ритейлер); *Namakwa Paint ‘n Sign* (производственная компания по монтажу внутренних и наружных вывесок в районе Намаква Северо-Капской провинции ЮАР). Названия, выполняя свою коммуникативно-информативную и аттрактивную функции за счет использования приемов языковой игры, становятся своего рода речевым мотиватором и побуждают к действию.

Еще одной моделью образования южноафриканских эргонимов стало использование **аббревиатур**: *DSL FUELS (Diesel Supply Logistics (Pty) Ltd)* – компания, специализирующаяся на оптовой торговле нефтепродуктами; *DRDGOLD Limited (Durban Roodepoort Deep Gold Limited)* – золотодобывающее предприятие в ЮАР; *SASA (The South African Sugar Association (Pty) Ltd)* – компания-производитель сахарного песка; *Sappi Limited (South African Pulp and Paper Industries Limited)* – компания по производству высококачественной бумаги с мелованным покрытием и реализации лесобумажной продукции на внутреннем и внешнем рынках.

Не менее распространенную группу аббревиатурных эргонимов составляют названия ведущих банков ЮАР, выполняющих специфические функции при проведении коммерческой транзакции: *SARB (South African Reserve Bank)* – центральный банк Южно-Африканской Республики; *Absa Group Limited* – одна из четырёх крупнейших финансовых групп Южно-Африканской Республики наряду с банковско-кредитными организациями *Standard Bank*, *FirstRand* и *Nedbank*. С 1998 года группа начала работать под единым брендом *ABSA (Amalgamated Banks of South Africa*) – Объединённые банки Южной Африки.

Наряду с аббревиатурами в ряды бизнес-эргонимов проникают **числительные**: *FirstRand Limited* – южноафриканская финансовая группа; *First National Bank (FNB)* – старейший банк в Южной Африке; *First Choice Farmers (Pty) Ltd* – компания-поставщик фермерской продукции в Восточно-Капской провинции; *Cape Five Export SA (Pty) Ltd* – компания в сфере дистрибуции и оптовой торговли фруктами; *Nine Fruits Exports (Pty) Ltd* – компания-экспортер экзотических фруктов и овощей. Благодаря информации, заключенной в названии компаний, и способу создания логотипов южноафриканские бизнес-эргонимы достигают своей цели – признания заслуг коммерческих организаций, привлечения внимания потенциальных клиентов и достижения конкурентного преимущества в борьбе за потребителя [8, с. 333].

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в эргономии локального рынка ЮАР типичным является соположение единиц разных языковых систем, которые подчеркивают тесную связь с менталитетом, историческим культурным наследием и национальной идентичностью. Они служат способом преодоления однообразия идей и форм и адекватным средством выражения концепции глобализма, моделируя образ коммерческого объекта и образ адресата (потребителя). В целом действующие в южноафриканском пространстве торгово-производственные компании и кредитно-финансовые организации предпочитают выбирать такие названия, которые сразу же указывали бы на их общественно полезные цели и миссию. В эргонимах южноафриканских бизнес-акторов отражается желание сделать понятным название для представителей разных культур. Лингвокультурный потенциал эргонимов реализуется в способности транслирования национальной идентичности в условиях мультикультурности южноафриканского бизнес-сообщества.

Перспективными для дальнейшего исследования представляются вопросы, связанные с рассмотрением ситуации взаимодействия европейских языков и языка Африкаанс с другими местными языками в ономастическом пространстве современного бизнес-сообщества в ЮАР и других стран африканского континента. Собранный материал и полученные результаты могут быть полезны в лексикографической практике при подготовке словарей коммерционимов с учетом континентального и регионального аспектов в условиях расширения деловых контактов между странами БРИКС. Кроме того, анализ прагматического потенциала бизнес-эргонимов в контексте исследования национально-культурной специфики южноафриканского региона может быть интересен как частным предпринимателям, коммерсантам-маркетологам, так и нейминговым агентствам.

Библиографический список

1. Горяев С.О., Бугешу А. Коммерческое имя в мировой ономастике: современное состояние. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 276–290.
2. Скнарев Д.И. Лингвомаркетинг – как научное направление. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы:* материалы IX Международной научно-практической конференции. Москва, 2016: 509–511.
3. Конышева М.В. Прагматические параметры семантической лабильности англоязычных бизнес-эргонимов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2015; № 11 (53), Ч. I: 111–116.
4. Васильева Ю.А., Маркова Е.М. Прагматический потенциал регионального эргонимикона. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Филология.* 2023; № 4: 170–174.
5. Зеленина Т.И., Буторина Н.В. Коммуникативно-прагматический аспект эргонимов (на материале русского языка). *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2016; Т. 26, Выпуск 6: 50–53.
6. Терновая Л.О. Смыслы эргонимов в международных отношениях. *Власть истории – История власти.* 2022; Т. 8, Ч. 3, № 37: 103–117.
7. Шарапова А.В. Индия: фокус на Африку? *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика.* 2022; Т. 14, Выпуск 2: 366–380.
8. Федорова И.А., Буторина Н.В. Прагматический аспект современных эргонимов (на материале английского и французского языков). *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2019; Т. 29, Выпуск 2: 330–334.

References

1. Goryaev S.O., Bugeshu A. Kommercheskoe imya v mirovoj onomastike: sovremennoe sostoyanie. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 276-290.
2. Sknarev D.I. Lingvomarketing – kak nauchnoe napravlenie. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy:* materialy IH Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2016: 509-511.
3. Konysheva M.V. Pragmaticheskie parametry semanticheskoj labil'nosti angloyazychnyh biznes-`ergonimov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2015; № 11 (53), Ch. I: 111-116.
4. Vasil'eva Yu.A., Markova E.M. Pragmaticheskij potencial regional'nogo `ergonimikona. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Filologiya*. 2023; № 4: 170-174.
5. Zelenina T.I., Butorina N.V. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt `ergonimov (na materiale russkogo yazyka). *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2016; T. 26, Vypusk 6: 50-53.
6. Ternovaya L.O. Smysly `ergonimov v mezhdunarodnyh otnosheniyah. *Vlast' istorii – Istoriya vlasti.* 2022; T. 8, Ch. 3, № 37: 103-117.
7. Sharapova A.V. Indiya: fokus na Afriku? *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika.* 2022; T. 14, Vypusk 2: 366-380.
8. Fedorova I.A., Butorina N.V. Pragmaticheskij aspekt sovremennyh `ergonimov (na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov). *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2019; T. 29, Vypusk 2: 330-334.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811.11–112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-439-442

***Komleva E.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: elena.v.komleva@gmail.com*

LANGUAGE MARKERS OF THE RELIABILITY OF THE TEXT OF A SCIENTIFIC ARTICLE. The increase in the flow of information caused by the constant development of computer technologies requires the study of texts for the reliability of the information presented in them. Such study is especially relevant for the texts of scientific articles, which are one of the most common sources for obtaining new scientific information. The article highlights multi-level linguistic units, the semantics of which reflects the meaning of the direct perception of a fragment of reality by the addresser of the text. The presence of direct perception is considered as one of the evidences of the reliability of a scientific text. The possibility of combining multi-level linguistic means with the semantics of perception within the framework of the functional-semantic field of perceptivity is substantiated. The study of the implementation of perceptivity in speech is accompanied by an analysis of examples from the texts of scientific articles. The results of the study are useful for studying the author's perception in other types of texts, using the material of other languages.

Key words: **scientific text, text type, verification, speech impact, perceptivity, functional-semantic field**

***Е.В. Комлева,** д-р филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: elena.v.komleva@gmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ДОСТОВЕРНОСТИ ТЕКСТА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Увеличение потока информации, вызванное постоянным развитием компьютерных технологий, требует изучения текстов на предмет их достоверности. Такое изучение особенно актуально для текстов научных статей, являющихся одним из самых распространенных источников получения новой научной информации. В статье выделяются разноуровневые языковые единицы, в семантике которых отражено значение непосредственной перцепции адресантом текста фрагмента действительности. Наличие непосредственной перцепции рассматривается как одно из свидетельств достоверности научного текста. Обосновывается возможность объединения разноуровневых языковых средств с семантикой перцепции в рамках функционально-семантического поля перцептивности. Изучение реализации перцептивности в речи сопровождается анализом примеров из текстов научных статей. Результаты исследования полезны для изучения перцепции автора в других типах текстов, на материале иных языков.

Ключевые слова: **научный текст, тип текста, верификация, речевое воздействие, перцептивность, функционально-семантическое поле**

Исследованием восприятия как когнитивной способности человека познавать и отражать окружающий мир на различных ступенях своего научного становления занимались такие области научного знания, как психология [1], культурология [2], искусствоведение [3]. В языкознании перцепция изучается в связи с отражением образа окружающего мира в языке [1;4–6]. Исследование восприятия в различных областях научного знания привело к наличию и распространению в современной науке терминов «перцепция» и «перцептивная модальность». Перцептивная модальность обозначает «принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору)» [7, с. 362]. Термин «перцептивная модальность» используется для обозначения характеристики или классификации ощущений, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств [7, с. 362]. Так, сигнал светофора, несущий одновременно одну и ту же информацию, но предъявленный с помощью зеленого цветового обозначения и звукового сопровождения, имеет две разные перцептивные модальности: зрительную и слуховую. Изучению перцептивной модальности посвящены многие научные исследования. Подробно описаны такие виды перцептивной модальности, как зрительная [2], тактильная [4], обонятельная [1], вкусовая [3], осязательная [8], ментальная [5]. В связи с исследованиями перцептивной модальности появляется ряд научных работ, в которых исследуется коммуникативно-прагматический потенциал ее передачи различными частями речи [8]. Изучение языковой репрезентации перцепции автора текста входит в сферу научных интересов коммуникативной лингвистики. С развитием компьютерных технологий, социальных сетей происходит быстрое распространение информации, которую трудно отличить от достоверной или заведомо ложной. Необходимость в предъявлении достоверной информации релевантна для любого текста, но для научных текстов она приобретает особую значимость. С этим связана актуальность данной статьи, вызванная необходимостью изучения языковой репрезентации перцепции автора текста научной статьи на предмет ее достоверности.

Цель нашего исследования состоит в определении набора языковых маркеров достоверности текста научной статьи, состоящего из разноуровневых единиц языка. Объектом исследования послужили тексты научных статей из различных областей научного знания, собранные автором методом сплошной выборки из опубликованных в открытой печати сборниках, а также заимствованные из сети Интернет.

Для достижения поставленной цели последовательно решаются следующие задачи: изучить имеющийся научный опыт в исследовании языковых средств, отражающих перцепцию автора текста; доказать наличие в русском языке разноуровневых языковых средств, в семантике которых заключено значение перцепции; обосновать возможность объединения этих разноуровневых языковых средств в рамках функционально-семантической категории перцептивности; выявить степень маркирования достоверности текста научной статьи разноуровневыми языковыми средствами с семантикой перцептивности.

Научная новизна работы состоит в изучении прагматического потенциала разноуровневых языковых средств, являющихся средством верификации научной информации, предъявляемой в тексте научной статьи.

Теоретическая значимость определяется важностью научного изучения функциональных особенностей малоформатных текстов, поскольку эти особенности релевантны для понимания воздействия, оказываемого на реципиента.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования полученных результатов для преподавания курсов межкультурной коммуникации, стилистики и лингвистики текста.

Методами исследования послужили компонентный, контекстологический, сопоставительный виды лингвистического анализа текстов научных статей.

Изучение феномена восприятия и отражения действительности проникает в лингвистические исследования с пониманием того, что эта сложная познавательная деятельность человека проистекает при ближайшем участии языка. Необходимость выявления и изучения языковых единиц с семантикой перцепции в языке и речи обусловливает обращение к научной концепции функциональной грамматики, базирующейся на трех основных понятиях: семантическая категория, функционально-семантическое поле, категориальная ситуация [9]. В концепции функциональной грамматики семантическая категория, значением которой является отражение восприятия окружающего мира человеком, получает название перцептивности, при этом отмечается важность изучения и описания языковых средств, связанных с перцептивностью, с ее межкатегориальными связями [9]. Изучение межкатегориального взаимодействия позволяет выявить основные межкатегориальные связи перцептивности, с помощью которых данной семантической категорией реализуется значение непосредственного восприятия перцептором окружающего мира.

Значение категории перцептивности является результатом взаимодействия нескольких функционально-семантических категорий, таких как категория темпоральности, временного дейксиса, временного порядка, аспектуальности, локативности. Категория перцептивности сохраняет признаки данных категорий в своем значении. Перцептивность, имеющая в языке план содержания (передачу восприятия перцептором фрагмента действительности) и план выражения (разноуровневые языковые средства, объединенные семантической функцией восприятия), обладает предпосылками для систематизации образующих ее разноуровневых языковых средств с помощью полевого структурирования. Структура функционально-семантического поля перцептивности относится к особой разновидности функционально-семантический полей. Эта особенность заключается в том, что центральная зона таких полей имеет сложную гетерогенную структуру, представляющую собой комплекс взаимодействующих функционально-семантических категорий и репрезентирующих их разноуровневых элементов языка. Основу функционально-семантического поля перцептивности составляет ядро как прототип, наиболее полно передающий значение перцептивности. Для визуализации характеристик прототипа функционально-семантической категории используется семантическая структура, состоящая из предиката и связанных с ним актантов [10, с. 34].

Построение семантической структуры неминуемо требует от исследователя толкования ее содержания, описания состава и роли ее компонентов в реализации значения функционально-семантической категории. Эта сложная задача может быть решена с использованием методики описания значения функционально-семантической категории [10], согласно которой прототипическая семантическая структура в нашем случае прототипическая перцептивная семантическая структура может быть представлена в виде формулы, образованной смысловой совокупностью символов, каждый из которых обозначает компонент значения функционально-семантической категории перцептивности. Итак, в объем значения функционально-семантической категории перцептивности входят следующие компоненты (в скобках отмечается их буквенное обозначение). Функционально-семантическая категория перцептивности (СР): перцептор (NP), перцептивный глагол (Vp), фрагмент действительности (О), актуальное настоящее время (Та). Таким образом, прототипическая перцептивая семантическая структура приобретает следующий вид: CP=NP+Vp*Ta+O. Любая семантическая структура является воплощением конденсированного значения. Значением перцептивной семантической структуры является следующее: перцептор в условии актуального для него настоящего времени воспринимает фрагмент действительности. Присутствие перцептора и актуального для него настоящего в семантической структуре имеет особую релевантность для прототипа перцептивности, т. к. с их помощью передается неразрывность акта восприятия и отражения действительности, нахождение перцептора и объекта наблюдения в едином хронотопе. Прототипическая перцептивная семантическая структура воплощается в предложениях с указанием на непосредственную перцепцию типа: «Я вижу, как меняется цвет вещества».

Присутствие в научном тексте функционально-семантической категории перцептивности усиливает его достоверность через взаимодействие перцептивной модальности и эпистемической модальности. Перцептивную модальность привносит в текст перцептивная семантическая структура. Эпистемическая модальность как соотношение восприятия адресантом речи внешнего или внутреннего мира и достоверное отражения этого восприятия в его речи должна быть присуща любому научному тексту и интересующим нас текстам научных статей в частности.

Лингво-прагматические характеристики текста научной статьи состоят, как известно, в убеждении научного сообщества в достоверности результатов проведенного исследования, что осуществляется адресантом текста с помощью ассертивных высказываний. При изучении научного текста неизбежно возникает вопрос о репрезентации наибольшей или наименьшей степени достоверности информации с помощью ассертивных типов высказываний. Достоверность научного знания, языковая репрезентация которого вводится ассертивным речевым актом с перформативным глаголом: «Я заключаю, что…», должна в качестве пропозиции иметь доказательства, добытые автором научного текста путем непосредственного наблюдения за предметом исследования. Эпистемическая модальность как выражение отношения автора к предъявляемой им научной информации с позиции ее достоверности становится предпосылкой для функционирования в научном тексте категории перцептивности, в значение которой входит указание на акт непосредственной перцепции с помощью обозначения перцептора и восприятия им фрагмента действительности в актуальном настоящем времени в едином хронотопе.

Признавая за информативной функцией статус отличительного признака всех текстов научного функционального стиля, необходимо внести в данное утверждение некоторое уточнение. Реализация информативной функции научным текстом – одна из главных задач его автора: от знаменитого ученого, совершившего ряд научных открытий, до студента, еще только начинающего свою научную деятельность. Но информирование как основная функция научного текста не осуществляется только с целью распространения информации. Информативная функция научного текста сопряжена с прагматической целью его автора: через информирование убедить адресата в достоверности сведений, предъявляемых с помощью научного текста.

Информативная функция в тексте научной статьи реализуется ассертивными речевыми актами. «Научные тексты содержат сообщения и не предполагают наличия вопросов и побуждений» [11, с. 142]. «… ассерции – основной тип передачи структур знания [11, с. 142].

Ассертивное высказывание выражает, как известно, факты, рациональную оценку, веру, уверенность, предположение, сомнение. Так или иначе, с помощью ассертивного высказывания адресантом осуществляется убеждение адресата в искренности своих взглядов относительно сообщаемого. Цель ассертивных речевых актов (отметим, что ассертивы обозначаются как экспозитивы в классификации Дж. Остина) – фиксация ответственности адресанта за «сообщение о некотором положении дел, т. е. за истинность выражаемого суждения. Ассертивы (экспозитивы) в самом общем смысле являются разъяснениями оснований, аргументов и сообщений. Ассертивные речевые акты оцениваются по шкале «истина - ложь». Характеристикой для ассертивов является приспособление слов к действительности через убеждение [12, с. 77–78].

Приведем примеры из текстов научных статей, послуживших для нас исследовательским материалом. В данных текстах подтверждается наличие ассертивных высказываний, с помощью которых репрезентируется непосредственное наблюдение за объектом исследования. Адресант текста научной статьи, изучая современное состояние фауны Южного Урала и Северного Прикаспия, описывает результаты своего исследования: «У обследованных … было выявлено 7 групп паразитов…», «Для проведения более точных наблюдений по сезонной динамике зараженности животных были выбраны наиболее массивные паразито-хозяйственные системы…» [13, с. 7]. Ассертивный глагол в перформативном употреблении «Я заключаю, что» выведен в подтекст, его наличие обусловлено уже самим содержанием научного текста, фиксацией свойства изучаемого объекта: «было выявлено 7 групп паразитов», сравнения обследованных территорий: «наиболее массивные паразито-хозяйственные системы», что стало результатом перцептивной деятельности адресанта, поэтому дополнительная экспликация глагола «Я заключаю» в перформативном употреблении является излишней. С помощью ассертивных речевых актов сообщается о личном участии автора в проведенном им исследовании, что служит верификации предъявляемой информации. Ассертивным высказываниям адресанта научного текста изначально сопутствует эпистемическая модальность. Эпистемическая модальность как «эпистемическая авторская ответственность» пересекается с понятием «иллокутивная сила» высказывания [12, с. 87]. Эпистемическая модальность как выражение отношения автора к предъявляемой им научной информации с позиции ее достоверности становится предпосылкой для функционирования в научном тексте категории перцептивности, в значение которой входит указание на акт непосредственной перцепции с помощью обозначения перцептора и восприятия им фрагмента действительности в актуальном настоящем времени в едином хронотопе.

Непосредственное наблюдение или научный эксперимент, а не получение информации из другого источника является признаком максимальной достоверности научного знания. Ядерная семантическая структура категории перцептивности CP=NP+Vp*Ta+O содержит концентрацию главных признаков данной категории: указания на акт непосредственной перцепции перцептором – адресантом сообщения и восприятия им фрагмента действительности в актуальном настоящем времени. Наличие актуального настоящего времени свидетельствует о нахождении наблюдателя и объекта наблюдения в едином хронотопе, что подтверждает акт непосредственной перцепции адресанта, а значит, подтверждает достоверность текста. Достоверностью обладают результаты, полученные самим

исследователем путем наблюдения, анализа и зафиксированные им в различных типах научных текстов (тезисах научных докладов, научных статьях, монографиях, диссертациях и т. д.). В таких случаях адресант научного текста выступает как автор-перцептор, который несет ответственность за результаты своего исследования, возлагая на себя роль источника информации. На основании актов своей перцепции автор научного текста доказывает истинность предъявляемых им сведений как результат наблюдений того, что автор видел, о чем он может делать заключение.

Приведем иной пример из текста научной статьи, посвященной проблемам биоразнообразия на территории Южного Урала: «В Уральской горной стране усатая ночница – обычный вид с низкой численностью. Места находок ограничены районами с ярко выраженными карстовыми формами рельефа и связаны с облесенными поймами крупных и средних рек. В качестве летних убежищ усатая ночница использует дупла деревьев, иногда постройки человека. Охотится над водоемами и на близлежащих опушках леса, а также в населенных пунктах или в непосредственной близости от них. Полет небыстрый, но маневренный» [14, с. 49]. Акт непосредственного зрительного восприятия в данном отрывке из текста не вызывает сомнения из-за присутствия детальных описаний особенностей обитания и ареола распространения птицы, находящейся в фокусе научного исследования. Зрительная перцепция автора реализуется в тексте ядерным конституентом функционально-семантического поля перцептивности, в которое входят следующие компоненты: наличие самого перцептора, объекта наблюдения, непосредственное наблюдение в актуальном на момент наблюдения настоящем времени, в едином хронотопе с объектом наблюдения. Компоненты прототипического значения категории перцептивности, отображаясь в виде семантической структуры СР=NP+Vp*Ta+O, трактуются применительно к анализируемому фрагменту следующим образом: Я (автор научного текста) вижу ареол обитания птицы. Я (автор научного текста) вижу убежища птицы усатой ночницы. Я (автор научного текста) вижу, как охотится птица усатая ночница. Сам перцептивный глагол «видеть» имеет имплицитное выражение, но на его присутствие указывают множественные описания, являющиеся результатом зрительной перцепции.

Очевидно, что «перцепция автора не является просто процедурой однократного копирования окружающего мира через органы чувств, а представляет собой сложный психофизиологический процесс, включающий фазы распознавания объектов, восприятия, осознания, понимания, реакцию перцептора на воспринимаемое» [6, с. 94], отражение этой реакции вербальными средствами и поликодовыми, например: рисунками наблюдаемых объектов, их фотографиями, что весьма распространено в текстах научных статей и является дополнительным средством верификации предъявляемой автором информации. Прототипическое выражение категории перцептивности в научном тексте с максимальной точностью указывает на акт непосредственной перцепции его автора и подтверждает, таким образом, достоверность предъявляемой научной информации. В реальных условиях коммуникации степень достоверности может меняться в сторону ее снижения, что реализуется на текстовом уровне конституентами функционально-семантического поля перцептивности с разной степенью их удаленности от ядра.

Завершая рассмотрение круга вопросов, связанных с изучением языковых маркеров достоверности текста научной статьи, можно сделать ряд выводов.

Несмотря на многочисленные научные исследования, посвященные изучению перцепции автора текста, вопрос о языковых маркерах, свидетельствующих о достоверности отраженной в тексте информации, полученной в ходе восприятия автором действительности, остается открытым, что требует исследования языковых средств, в семантике которых заключено значение перцепции.

Обоснована возможность объединения разноуровневых языковых средств, выражающих различные оттенки восприятия человеком действительности, в рамках функционально-семантической категории перцептивности.

Установлены критериальные признаки перцептивности как функционально-семантической категории, значением которой является отражение восприятия окружающего мира человеком.

Описана разновидность функционально-семантического поля перцептивности, имеющего гетерогенную структуру, основанную на взаимодействии категорий темпоральности, временного дейксиса, временного порядка, локативности, аспектуальности.

Определены компоненты значения функционально-семантической категории перцептивности, к которым относится: указание на перцептора, перцептивный глагол, фрагмент отражаемой перцептором действительности, актуальное настоящее.

В работе выявлены и продемонстрированы на примерах способы реализации прототипической перцептивной структуры в текстах научных статей.

Показано, что ассертивные речевые акты, включающие такие признаки перцептивности, как указание на адресата речи, перцептивный глагол в актуальном настоящем времени, служат главным способом выражения эпистемической модальности, средства реализации которой являются языковыми маркерами достоверности текста научной статьи.

Выявление разноуровневых языковых средств, которые в ходе межкатегориального взаимодействия отражают различные признаки восприятия человеком действительности, что позволяет наметить перспективу для дальнейшего изучения данных языковых средств в иных типах текстов, для которых признак верификации заключенной в тексте информации является релевантным, но может ослабляться под влиянием различных условий общения, таких как смена коммуникативных антропоцентров, необходимость эксплицитного или имплицитного выражения иллокутивной цели. Изучение языковых маркеров достоверности научных текстов представляет интерес для исследователей, занимающихся лингвистикой текста, стилистикой научной речи.

Библиографический список

1. Трофимова Н.А., Мамцева В.В. *Любовь и запахи: репрезентация ольфакторности в любовном дискурсе (на материале немецкого языка)*. Санкт-Петербург, 2020.
2. Яцковский В.В. *Роль процессов зрительного и слухового восприятия в формировании языковой картины мира: на материале английского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
3. Макарова И.Л. Стихотворение Н.А. Заболоцкого «Лесное озеро». *Целостный анализ литературного произведения*. Свердловск, 1989: 77–86.
4. Федотова О.В. *Функционально-семантические особенности глаголов, репрезентирующих фрейм 'прикосновение' в современном английском языке.* Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 2007.
5. Петрова А.В. *Семантика и функционирование перцептивных глаголов в лирике Ф. Тютчева.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2018.
6. Комлева Е.В., Сергеева Н.В. К вопросу о перцептивности как функционально-семантической категории (на материале современного английского языка). *Казанская наука*. 2019; № 2: 91–93.
7. *Большой психологический словарь*. Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Москва, 2009.
8. Гутова Н.В. *Семантический синкретизм вкусовых и осязательных прилагательных в языке и художественном тексте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2005.
9. Бондарко А.В. *Теория значения в системе функциональной грамматики.* Москва, 2024.
10. Мустайоки А. *Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам*. Москва: Языки славянской культуры, 2006.
11. Нефедов С.Т. Интенциональная структура и модальность научного текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 9-3 (63): 141–145.
12. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. *Теория речевых актов*. Москва, 1986: Выпуск 17.
13. Быстров И.В., Ни Г.В. Сезонные аспекты зараженности мелких млекопитающих кровепаразитами на территории Оренбургской области. *Животный мир Южного Урала и Северного Прикаспия:* тезисы и материалы V региональной конференции. Оренбург, 2005: 7–9.
14. Курмаева Н.М. Ильин В.Ю., Смирнов Д.Г. К статусу редких видов рукокрылых Южного Урала. *Животный мир Южного Урала и Северного Прикаспия*: тезисы и материалы V региональной конференции. Оренбург, 2005: 48–52.

References

1. Trofimova N.A., Mamceva V.V. *Lyubov' i zapahi: reprezentaciya ol'faktornosti v lyubovnom diskurse (na materiale nemeckogo yazyka).* Sankt-Peterburg, 2020.
2. Yackovskij V.V. *Rol' processov zritel'nogo i sluhovogo vospriyatiya v formirovanii yazykovoj kartiny mira: na materiale anglijskogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
3. Makarova I.L. Stihotvorenie N.A. Zabolockogo «Lesnoe ozero». *Celostnyj analiz literaturnogo proizvedeniya*. Sverdlovsk, 1989: 77-86.
4. Fedotova O.V. *Funkcional'no-semanticheskie osobennosti glagolov, reprezentiruyuschih frejm 'prikosnovenie' v sovremennom anglijskom yazyke.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2007.
5. Petrova A.V. *Semantika i funkcionirovanie perceptivnyh glagolov v lirike F. Tyutcheva.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
6. Komleva E.V., Sergeeva N.V. K voprosu o perceptivnosti kak funkcional'no-semanticheskoj kategorii (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka). *Kazanskaya nauka*. 2019; № 2: 91-93.
7. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Mescheryakova. Moskva, 2009.
8. Gutova N.V. *Semanticheskij sinkretizm vkusovyh i osyazatel'nyh prilagatel'nyh v yazyke i hudozhestvennom tekste*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2005.
9. Bondarko A.V. *Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki.* Moskva, 2024.
10. Mustajoki A. *Teoriya funkcional'nogo sintaksisa: ot semanticheskih struktur k yazykovym sredstvam*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006.

11. Nefedov S.T. Intencional'naya struktura i modal'nost' nauchnogo teksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 9-3 (63): 141-145.
12. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. *Teoriya rechevyh aktov*. Moskva, 1986: Vypusk 17.
13. Bystrov I.V., Ni G.V. Sezonnye aspekty zarazhennosti melkih mlekopitayuschih kroveparazitami na territorii Orenburgskoj oblasti. *Zhivotnyj mir Yuzhnogo Urala i Severnogo Prikaspiya:* tezisy i materialy V regional'noj konferencii. Orenburg, 2005: 7-9.
14. Kurmaeva N.M. Il'in V.Yu., Smirnov D.G. K statusu redkih vidov rukokrylyh Yuzhnogo Urala. *Zhivotnyj mir Yuzhnogo Urala i Severnogo Prikaspiya*: tezisy i materialy V regional'noj konferencii. Orenburg, 2005: 48-52.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-442-444

***Li Yuejiao**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Hefei University of Technology (Hefei, China), E-mail: lyj4507@mail.ru*
***Vasileva G.M.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru*

ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS (BASED ON THE DATA OF PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS). Since the Arctic is one of the most discussed topics, reflecting the global international interest in this northern region, it seems relevant to trace the attitude to it among representatives of different cultures, in this case among Russian and Chinese students. Therefore, this article identifies and compares perceptions of the Arctic in the linguistic consciousness of representatives of Russian and Chinese cultures. The aim is achieved by using the method of psycholinguistic experiment. Using the data of the "Russian associative dictionary" edited by Yu.N. Karaulov and a free associative experiment conducted among Russian students in 2025, the dynamics of the cultural-geographical image in the minds of Russian students is revealed. Using thematic modeling of associative fields for the stimulus "Arctic", Russian and Chinese students' perceptions of this region are reconstructed and compared. Both general directions of association associated with the universality and globality of the Arctic theme and certain inconsistencies of the Arctic image in the linguistic consciousness of Russian and Chinese students, reflecting the uniqueness of national linguistic worldviews, are highlighted.

Key words: **Arctic, language consciousness, free associative experiment, associative field, association directions**

(安徽省哲学社会科学规划项目研究成果，项目批准号：AHSKQ2021D189 Research results of Anhui Province Philosophy and Social Science Planning Project (№ AHSKQ2021D189)

***Ли Юецзяо,** канд. пед. наук, ст. преп., Хэфэйский политехнический университет, г. Хэфэй, КНР, E-mail: lyj4507@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*

ОБРАЗ АРКТИКИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)

Поскольку арктическая тема является одной из самых обсуждаемых, отражая глобальный международный интерес к этому северному региону, то представляется актуальным проследить отношение к нему у представителей различных культур, в данном случае у российских и китайских студентов. Ввиду этого в данной статье осуществляется выявление и сопоставление представлений об Арктике в языковом сознании представителей русской и китайской культур. Поставленная цель достигается с опорой на метод психолингвистического эксперимента. С опорой на данные «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю.Н. Караулова и свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди российских студентов в 2025 году, выявляется динамика культурного-географического образа в сознании российских студентов. С помощью тематического моделирования ассоциативных полей на стимул «Арктика» реконструируются и сопоставляются представления об этом регионе у российских и китайских студентов. Выделяются как общие направления ассоциирования, связанные с универсальностью и глобальностью арктической темы, так и определенные несовпадения образа Арктики в языковом сознании российских и китайских студентов, отражающие уникальность национальных языковых картин мира.

Ключевые слова: **Арктика, языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, направления ассоциирования**

Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда проектов планирования философии и социальных наук провинции Аньхой. Номер проекта: AHSKQ2021D189

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, проблемы освоения Арктики являются одними из ключевых для многих стран, затрагивая различные области науки. Как известно, важнейшие проблемы, решаемые обществом, находят свое отражение в языковом сознании человека, ввиду чего представления об Арктике у российских и китайских студентов могут стать отражением отношения общества к данной проблематике. Во-вторых, актуальным представляется сопоставление образа Арктики, существующего в языковом сознании российских и китайских студентов, поскольку обе страны проявляют значительный интерес к проблемам арктического региона.

Цель работы – выявление и сопоставление представлений об Арктике, актуальных для российских и китайских студентов.

Задачи исследования: определение возможных изменений в представлениях российских студентов об арктическом регионе на основании материалов Русского ассоциативного словаря (респондентами которого стали российские студенты столичных вузов в последней четверти XX в.) и свободного ассоциативного эксперимента, который был осуществлен в 2025 году; проведение свободного ассоциативного эксперимента среди студентов китайских университетов; количественная и тематическая обработка его результатов, позволяющая выделить ядерные составляющие ассоциативных полей, а также основные тематические блоки (или направления) в содержании образа Арктики; сопоставление результатов на основании частотности ассоциативных реакций и широты их тематического спектра; попытка объяснить асимметричные и лакунарные явления в составе полученных ассоциативных полей.

Научную новизну исследования определяет то, что, несмотря на актуальность арктической тематики, до сих пор не осуществлялось сопоставительных исследований представлений об Арктике у представителей русской и китайской культур.

Теоретическая значимость состоит в моделировании культурно-географического образа Арктики в сознании представителей разных культур на основе психолингвистического эксперимента, позволяющего выявить совпадающие, а также лакунарные и асимметричные составляющие в его содержании.

Практическая значимость данной работы связана с возможностью использования полученных результатов при составлении пособий, учебников, учебных словарей для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей, а также в качестве источника материала для сопоставительных исследований в области межкультурной коммуникации.

Поскольку арктический регион привлекает в настоящее время пристальное внимание представителей разных стран, то интерес к этой теме возник не только у географов, политологов и экономистов, но и у лингвистов, которые отмечают, что тема Арктики звучит сейчас очень злободневно в связи с общим интересом к этому региону, чрезвычайно богатому природными ресурсами. Исследователи напоминают, что не следует забывать о том, что в настоящий момент Арктика имеет и важное стратегическое значение для обеспечения геополитических и геоэкономических позиций России в мире [1, с. 136]. Лингвисты изучают особенности арктического дискурса, изучают явление «арктической метафоры» в политическом дискурсе [2]. Представляется, что в данном контексте актуальной задачей является выявление особенностей образа Арктики в языковом сознании представителей русской и китайской культур.

Общеизвестно, что самой мобильной зоной реагирования на различные социальные изменения, тенденции и запросы является языковое сознание. Ввиду этого представляется целесообразным выявить особенности восприятия Арктики с опорой на свободный психолингвистический эксперимент как российскими, так и китайскими студентами, поскольку в обеих странах прослеживается живой интерес к этому северному региону.

В настоящее время актуальным направлением науки стала гуманитарная география, в которой исследуются не физические параметры географических объектов, а представления о них. В рамках данного направления исследований реконструируются культурно-географические образы городов, стран, регионов,

которые определяются как «совокупность ярких, характерных, сосредоточенных знаков, символов, ключевых представлений, описывающих какие-либо реальные пространства (территории, местности, регионы, страны, ландшафты и т. д.» [3, с. 49–50]. Культурно-географические образы могут реконструироваться на основании художественных текстов. В этом случае мы имеем дело с индивидуально-авторскими культурно-географическими образами. Если целью является выявление и описание обобщенного стереотипного представления о географическом объекте, то его культурно-географический образ целесообразно реконструировать на основании свободных ассоциативных экспериментов, что осуществляется в ряде исследований [4; 5].

Согласно утверждению автора «Русского ассоциативного словаря» (РАС) Ю.Н. Караулова, именно использование и интерпретация ассоциативного потенциала слова позволяет решить многие исследовательские задачи, в том числе выявить деятельностное и оценочное отношение человека к миру [6, с. 5].

Перед тем как обратиться к результатам ассоциативного эксперимента, уточним, что в толковом «Словаре русского языка» (МАС) лексема *Арктика* получает следующее толкование:

Арктика – (с прописной буквы) Северная полярная область земного шара [7].

В «Словаре современного китайского языка» соответствующее понятие имеет 2 значения:

Арктика 北极 – 1. Северный конец земной оси, вершина северного полушария. 2. Северный магнитный полюс Земли, обозначается буквой N [8].

Поскольку, как известно, языковое сознание носителей языка гораздо оперативнее реагирует на любые общественные тенденции по сравнению с толковыми словарями, которые, по общему мнению, значительно отстают от жизни ввиду длительного процесса обработки материала, составления и публикации, в данной работе будут использованы результаты свободного ассоциативного эксперимента, позволяющего зафиксировать как устоявшиеся стереотипные представления, так и те, которые отражают сегодняшнее состояние языкового сознания.

В соответствии с задачами исследования, источником материала для выявления стереотипных составляющих образа Арктики в ассоциативном поле российских студентов последней четверти XX в. были использованы материалы «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю.Н. Караулова (РАС), в котором зафиксировано ассоциативно-вербальное поле *Арктика*. Наиболее частотными ядерными реакциями на этот стимул оказались *холод* (13), *холодно* (9), *север, холодная* (7). Наиболее объективным и соответствующим задачам, сформулированным в данной работе, является метод семантического гештальта, позволяющий, по авторитетному мнению Ю.Н. Караулова, выявить и соотнести внутреннюю организацию содержания ассоциативных полей с отраженной в них структурой реальной жизни [9, с. 107]. С опорой на этот метод, который используется в ряде исследований [10; 11], были выделены следующие тематические блоки ассоциаций, которые можно назвать направлениями ассоциирования.

Низкая температура (холод, холодно, мороз, лютый холод, там холодно).

Природные явления (лед, снег, айсберг, зима, льды).

Географические параметры (север, далеко, далекая, полюс, материк, большая, география, океан, на север, на севере, земной шар, Северный полюс).

Животный мир (пингвин, пингвины, медведь, тюлень).

Освоение Арктики (исследование, исследователь, ледокол, полярник).

Для того чтобы выявить возможную разницу в представлениях об Арктике у российских студентов, в 2025 году нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (150 человек). Наиболее частотными ядерными реакциями оказались следующие: холод (123*), Северное сияние* (61)*, белые медведи* (50). Показательно, что в ядерной ассоциативной зоне у студентов разных поколений совпала только реакция *холод*, при этом ассоциация *Северное сияние*, вошедшая в ядерную зону ассоциативного поля современных студентов, в РАС вообще не была зафиксирована. На основе повторяющихся наиболее частотных реакций были выделены направления ассоциирования в содержании ассоциативного поля *Арктика*, зафиксированного в эксперименте, проведенном среди российских студентов.

Низкая температура (холод, мороз, холодно).

Природные явления (Северное сияние, лед, снег, айсберг, метель, ледяная вода, Полярная ночь).

Географические параметры (север, Полярный круг, Мурманск, далеко, океан, Гренландия).

Животный мир (белые медведи, морж, рыба).

Освоение Арктики (наука, круиз, ледокол, полярник, экспедиция, путешествие).

Экология (глобальное потепление, таянье льдов).

Природные ресурсы (природный газ, газ).

Психологическое восприятие (пустота, неизвестность, одиночество).

Поскольку в Китае пока не существует словарей ассоциативных норм, с целью сопоставления культурно-географических представлений об Арктике у представителей различных культур в 2025 году был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов Хэфэйского политехнического университета и Университета науки и технологии в Китае (184 человека).

Наиболее частотными реакциями у китайских студентов оказались следующие:

北极熊 *белый медведь* (133), 极光 *Северное сияние* (77), 冰川 *ледник* (52).

В основном содержании рассматриваемого ассоциативно-вербального поля были выделены следующие направления ассоциирования.

Низкая температура (холод, экстремальный мороз).

Природные явления (Северное сияние, ледник, Полярная звезда, лед и снег, звездное небо, ледяной слой, Большая Медведица (Бэйдоу).

Географические параметры (Россия, Полярный круг, Северный Ледовитый океан, северный полюс, полярный регион, Гренландия, Исландия).

Животный мир (белые медведи, пингвин, животные, тюлень, полярная лиса).

Освоение Арктики (наука, ледокол, туризм, экспедиция).

Экология (глобальное потепление, парниковый эффект, потепление, таянье льдов).

Природные ресурсы – нет.

Психологическое восприятие (таинственная, безлюдная, романтика).

Окончательная обработка материалов позволила сделать определенные выводы.

В представлениях российских и китайских студентов об арктическом регионе можно выделить значительную общую составляющую, которая реализуется в направлениях, отражающих *низкую температуру данного региона*, *природные явления, географические параметры, животный мир, освоение и экологию Арктики*. Перечисленные направления ассоциирования свидетельствуют об интересе студентов обеих стран к арктическому региону, о наличии у них знаний о географических особенностях и животном мире Арктики, о их неравнодушии к состоянию окружающей среды. Несмотря на удаленность Китая от Арктики, частотность таких реакций, как *Северное сияние* и *ледник*, вошедших в ядерную зону ассоциативного поля, отражают то обстоятельство, что в учебниках и документальных фильмах об Арктике, популярных в Китае, очень часто делается акцент на необычайные природные явления арктического региона. Ввиду этого одним из самым популярных направлений туризма в современном Китае является путешествие в Мурманскую область для того, чтобы увидеть Северное сияние.

Самым существенным отличием ассоциативного поля китайских студентов является связь образа Арктики с Россией. Об этом свидетельствует наличие частотных реакций *Россия,* ледокол, экспедиция, которые отражают в сознании китайских студентов активное освоение Россией арктического региона. Поскольку Россия непосредственно граничит с Арктикой и принимает самое активное участие в ее исследовании и освоении, в сознании китайцев она становится частью национальной идентичности россиян.

Существенным является отсутствие в ассоциативном поле китайских студентов направления, связанного с природными ресурсами арктического региона, который зафиксирован у российских студентов (газ, природный газ). Это может быть обусловлено тем, что Китай, в отличие от России, не имеет непосредственного выхода к Арктике и ее природным богатствам.

Частотность реакции *Большая Медведица* (*Бэйдоу*), отсутствующей у российских студентов, может быть обусловлена тем, что *Бэйдоу* является навигационным символом в традиционной китайской культуре (семь звезд Большой Медведицы) и проецируется на образ Арктики, отражая трансграничное распространение культурных символов.

В ассоциативном направлении *географические параметры* зафиксирована реакция *Гренландия*, данная как российскими, так и китайскими студентами, что свидетельствует об актуальности геополитических проблем, связанных с данным островом, для всего человеческого сообщества.

Показательно, что как в реакциях респондентов РАС, так и у китайских студентов зафиксировано причисление пингвинов (антарктических животных) к арктическому животному миру. Это указывает на распространенную ошибку в восприятии этих полярных регионов представителями различных культур.

В сознании российских и китайских студентов образ Арктики предстает не только как зона климатической экстремальности, природных уникальных явлений, экологических проблем и технологического прогресса, но и как романтически и метафорически воспринимаемое явление. При этом реакции российских студентов рисуют несколько пугающий образ Арктики (пустота, неизвестность, одиночество), в отличие от китайских студентов (таинственная, безлюдная, романтика).

Эти реакции китайских студентов могут отражать очень далекий образ Арктики, существующий в их сознании. Такие ассоциации соответствуют традиционным культурным образам «запредельного мира» (например, крайнего севера в «Классике гор и морей»), где Арктика предстает как неизведанное царство, опасное и поэтичное одновременно.

Как видно из результатов эксперимента, в языковом сознании российских и китайских студентов существует сложный комплексный культурно-географический образ Арктики. Студенты обнаружили значительный объем универсальных знаний об этом северном регионе. Несовпадение знаний обусловлено большей частью различной степенью географической близости страны к арктическому региону. Помимо знаний об Арктике как об особом географическом и климатическом регионе, в котором проявляют себя технологический прогресс и экологические проблемы, ее культурно-географический образ включает в себя и образные,

романтически окрашенные представления. Результаты эксперимента отразили «многослойность» образа Арктики, объединяющего природные условия, технологический прогресс, опасность климатических изменений, которые уживаются с поэтическим восприятием этого региона, окрашенным национальными культурными традициями.

Перспективы данного исследования могут быть связаны с созданием учебного словаря по теме «Арктика» для китайских студентов, изучающих русский язык или изучающих проблемы экологии и охраны окружающей среды. К дальнейшим перспективам может относиться и выявление возможной динамики в представлениях об Арктике у представителей различных культур.

Библиографический список

1. Сафроненкова Е.Л. Образ Арктики в онлайн среде (на материале англоязычных сайтов арктических организаций). *Terra Linguistica*. 2024; Т. 15, № 2: 135–141.
2. Лютянская М.М. «Арктическая» метафора в политическом дискурсе. *Когнитивные исследования языка*. 2018; № 34: 523–525.
3. Замятин Д.Н. *Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Васильева Г.М, Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л. Формирование географического образа России у иностранных учащихся довузовской подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 1 (44): 18–21.
5. Васильева Г.М., Виноградова М.В. Культурно-географический образ Сибири в языковом сознании российских студентов: диахронический аспект. *Сибирский филологический форум*. 2022; № 2 (19): 4–15.
6. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1999.
7. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988.
8. *Словарь современного китайского языка*. 现代汉语词典第七版, 2012.
9. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование*: XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва: 2000: 107–109.
10. Васильева Г.М., Виноградова М.В. Динамика отражения экологической проблематики в содержании лексемы зеленый (по данным толковых словарей и ассоциативных экспериментов). *Научный диалог*. 2024; № 13 (5): 28–47.
11. Васильева Г.М., Виноградова М.В. Динамика экологических представлений в языковом сознании российских студентов (по данным психолингвистических экспериментов). *Известия Российского государственного педагогического университете им. А.И. Герцена*. 2023; № 210: 275–281.
12. Ли Юецяо. Концепт цивилизация в языковом сознании представителей русской и китайской лингвокультур. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 404–406.

References

1. Safronenkova E.L. Obraz Arktiki v onlajn srede (na materiale angloyazychnyh sajtov arkticheskih organizacij). *Terra Linguistica*. 2024; T. 15, № 2: 135-141.
2. Lyutyanskaya M.M. «Arkticheskaya» metafora v politicheskom diskurse. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2018; № 34: 523-525.
3. Zamyatin D.N. *Gumanitarnaya geografiya: Prostranstvo i yazyk geograficheskih obrazov*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Vasil'eva G.M, Kozhevnikova M.N., Kuznecov A.L. Formirovanie geograficheskogo obraza Rossii u inostrannyh uchaschihsya dovuzovskoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 1 (44): 18-21.
5. Vasil'eva G.M., Vinogradova M.V. Kul'turno-geograficheskij obraz Sibiri v yazykovom soznanii rossijskih studentov: diahronicheskij aspekt. *Sibirskij filologicheskij forum*. 2022; № 2 (19): 4-15.
6. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 1999.
7. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
8. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. 现代汉语词典第七版, 2012.
9. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie*: HIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Tezisy dokladov. Moskva: 2000: 107-109.
10. Vasil'eva G.M., Vinogradova M.V. Dinamika otrazheniya `ekologicheskoj problematiki v soderzhanii leksemy zelenyj (po dannym tolkovyh slovarej i associativnyh `eksperimentov). *Nauchnyj dialog*. 2024; № 13 (5): 28-47.
11. Vasil'eva G.M., Vinogradova M.V. Dinamika `ekologicheskih predstavlenij v yazykovom soznanii rossijskih studentov (po dannym psiholingvisticheskih `eksperimentov). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitete im. A.I. Gercena*. 2023; № 210: 275-281.
12. Li Yueczyao. Koncept civilizaciya v yazykovom soznanii predstavitelej russkoj i kitajskoj lingvokul'tur. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 404-406.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 659 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-444-447

Lin Jintao, *postgraduate, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: linjintao123@mail.ru*

GAMES WITHOUT BORDERS: HOW VIDEO GAME ADVERTISING OVERCOMES CULTURAL BARRIERS IN BRICS. The article examines video game advertising as a mechanism for overcoming cultural barriers, using case studies from the main BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, South Africa). The relevance of the topic is determined by the globalization of the gaming industry and the need to consider cultural specifics when promoting games in different regional markets. The aim of the study is to analyse video game advertising strategies in BRICS countries and to identify how they facilitate intercultural dialogue and adapt content to local values. The following tasks are addressed: studying theoretical foundations of intercultural communication in advertising; comparative analysis of advertising strategy cases in each of the BRICS countries; and determining common principles and techniques that enable video game advertising to overcome cultural barriers. As a result of the analysis, it is shown that successful video game advertising campaigns in BRICS countries are based on principles of cultural adaptation (localizing language, symbols, and values) and the use of universal motifs understandable to a broad audience. This approach increases the acceptance of the advertising message by the local audience, creates an emotional connection with the game brand, and thereby reduces cultural barriers.

Key words: **video game advertising, cultural barriers, BRICS, intercultural communication, localization, video game marketing**

Линь Цзиньтао*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: linjintao123@mail.ru*

ИГРЫ БЕЗ ГРАНИЦ: КАК РЕКЛАМА ВИДЕОИГР ПРЕОДОЛЕВАЕТ КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В БРИКС

В статье рассматривается реклама видеоигр как механизм преодоления культурных барьеров на примере ряда основных стран БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка). Актуальность темы обусловлена глобализацией игровой индустрии и необходимостью учитывать культурную специфику при продвижении игр на различных региональных рынках. Цель исследования – проанализировать стратегии рекламных кампаний видеоигр в странах БРИКС и выявить, каким образом они способствуют межкультурному диалогу и адаптации контента к локальным ценностям. В рамках исследования решаются следующие задачи: изучение теоретических основ межкультурной коммуникации в рекламе; сравнительный анализ кейсов рекламных стратегий в каждой из стран БРИКС; определение общих принципов и приёмов, позволяющих рекламе видеоигр преодолевать культурные барьеры. В результате анализа показано, что успешные рекламные кампании видеоигр в странах БРИКС основываются на принципах культурной адаптации (локализации языка, символов, ценностей) и использовании универсальных мотивов, понятных широкой аудитории. Такой подход повышает степень принятия рекламного сообщения местной аудиторией, формирует эмоциональную связь с брендом игры.

Ключевые слова: **реклама видеоигр, культурные барьеры, BRICS, межкультурная коммуникация, локализация, маркетинг видеоигр**

Глобальное распространение видеоигр сопровождается ростом роли межкультурной коммуникации в их продвижении. Реклама, обращённая к широкой международной аудитории, неизбежно сталкивается с проблемой учета разнообразия культурных норм, ценностей, языков. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что ряд основных стран блока БРИКС, которые мы решили выбрать для анализа, – Бразилия, Россия, Индия, Китай и ЮАР – представляют крупные и культурно разнородные рынки, на которых игровая индустрия стремительно развивается.

Отметим, что БРИКС представляет собой объединение крупнейших стран, оказывающих значительное влияние на глобальную экономику и международную политику. Государства БРИКС (включая новых участников) составляют почти половину населения мира (45%): это Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка, Египет, Эфиопия, Иран, ОАЭ, Индонезия. В экономическом плане страны демонстрируют устойчивые темпы роста, способствуют диверсификации мировой торговли и развитию новых финансовых институтов: например, Новый банк развития (*NDB*). Их доля в мировом ВВП продолжает увеличиваться, формирует альтернативный центр экономического влияния. В политическом измерении БРИКС выступает как платформа для многополярного сотрудничества, ориентированного на укрепление суверенитета, стратегической автономии и справедливого миропорядка. Как отметил Президент России В.В. Путин в своем выступлении от 18 марта 2025 г., «страны БРИКС и те государства, которые желают участвовать в объединении, понимают выгоду от сложения потенциалов, в последние годы выступают лидерами глобального роста, создают высокую планку экономической динамики» [1]. В октябре 2024 г. после визита председателя КНР Си Цзиньпина на саммит БРИКС в Казани в китайской прессе подчеркивалась важность стремления стран БРИКС к общей безопасности, совместному развитию и созданию гармонии между цивилизациями; отмечалось, что коллективный подъём стран Глобального Юга является значимым событием в мировой истории.

Для компаний-разработчиков и издателей видеоигр важно не только выйти на рынки БРИКС, но и установить эффективный диалог с местными потребителями, а также преодолеть культурные барьеры посредством адаптированной рекламы. Как подчеркивает Л.Н. Федотова, говоря в своем примере о присутствии конструкции иностранного бренда на Красной площади в г. Москве, реклама в современном обществе выполняет функцию трансляции ценностей и формирует отношение аудитории к «чужим» странам и культурам через призму рекламного образа [2]. В этом случае реклама видеоигр способна стать инструментом *«мягкой силы»*, способствовать взаимопониманию между культурами, если она учитывает национально-культурные особенности стран-потребителей.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить, каким образом рекламные кампании видеоигр в некоторых странах БРИКС преодолевают культурные барьеры и способствуют формированию межкультурного диалога. Для достижения поставленной цели в задачи исследования вошли:

1) изучение теоретических основ кросс-культурной рекламы и принципов адаптации рекламных обращений к различным культурным аудиториям;

2) анализ конкретных примеров (кейсов) рекламных стратегий видеоигр в каждой из стран БРИКС с фокусом на используемые креативные подходы и каналы коммуникации;

3) обобщение эффективных практик и формулировка рекомендаций по использованию рекламы видеоигр в качестве средства сближения культур.

Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении сегмента рекламных коммуникаций в сфере видеоигр под углом межкультурного взаимодействия. В отличие от традиционных исследований международной рекламы, акцентирующих внимание на товарах массового спроса, данное исследование фокусируется на цифровом развлекательном контенте – видеоиграх – и выявляет специфические способы, с помощью которых их продвижение способствует преодолению культурных различий. Новым является и сравнительный анализ пяти различных культурных контекстов (стран БРИКС), позволяющий выявить общие закономерности и уникальные черты рекламных стратегий.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии теории межкультурной коммуникации и рекламы. Результаты исследования дополняют социокультурный подход к рекламе (представленный, например, в работах Л.Н. Федотовой [2; 3]) применительно к глобальной игровой индустрии. Показано, что реклама может служить механизмом *мультипликации ценностей* – тиражирования культурных смыслов и образов, понятных разным народам, – при условии её адаптации под местные культурные коды. Это согласуется с моделями кросс-культурного маркетинга Г. Хофстеде и М. де Муй, согласно которым для максимальной эффективности международной кампании креативная стратегия может быть стандартизированной, но ее исполнение должно локализоваться с учётом ценностей целевой культуры [4]. Тем самым исследование вносит вклад в понимание того, как именно глобальные бренды видеоигр выстраивают коммуникацию и балансируют между универсальностью и локальной специфичностью.

Практическая значимость связана с тем, что выявленные стратегии и приёмы могут быть использованы маркетологами и продакт-менеджерами при планировании рекламных кампаний видеоигр на зарубежных рынках. Понимание того, какие элементы рекламы способствуют установлению эмоциональной связи с локальной аудиторией, например, обращение к национальной символике, использование родного языка, демонстрация уважения к местным традициям, позволяет создавать более эффективные рекламные сообщения. Также результаты могут быть полезны в образовательных программах по международному маркетингу и рекламе и послужить иллюстрацией успешных кейсов адаптации контента. В условиях, когда игровые компании из стран БРИКС выходят на глобальный уровень, обмен опытом преодоления культурных барьеров приобретает важное значение.

Анализ каждой из выбранных нами стран БРИКС показал, что, несмотря на различия экономических условий и медийных ландшафтов, существуют сходные подходы к адаптации рекламы видеоигр под местный культурный контекст. Рассмотрим ключевые особенности и примеры стратегий в разрезе отдельных стран.

Бразилия. Бразилия является крупнейшим игровым рынком Латинской Америки и одним из ведущих в мире по количеству игроков. Согласно отчетам, аудитория игроков в Бразилии составляет порядка 100–101 млн человек, что выводит страну на 5-е место в мире по числу игроков [5]. Такая массовость аудитории обусловливает высокую конкуренцию рекламных коммуникаций за внимание пользователей. Культурный портрет бразильского общества характеризуется яркой эмоциональностью, коллективизмом и чувством юмора, что отражается и в предпочтениях рекламных образов. Эффективные рекламные кампании видеоигр в Бразилии активно используют элементы местной поп-культуры, например, популярных бразильских инфлюенсеров и стримеров, а также языковые особенности бразильского варианта португальского языка. Видео-контент рекламы здесь нередко включает юмористические сцены или мемы, понятные локальной интернет-аудитории, что повышает вирусность и вовлеченность. Как отмечают отраслевые аналитики, видео-реклама с юмористическим уклоном в целом позволяет ненавязчиво продемонстрировать элементы геймплея и особенности игры, делает их привлекательными для разных демографических групп [8].

Важно, что бразильская реклама видеоигр стремится «говорить» с аудиторией на её родном языке не только буквально, но и фигурально: она апеллирует к ценностям совместного времяпрепровождения, семейности (значимой для бразильской культуры), а также к национальной гордости во время крупных событий. Примером может служить кампания в преддверии чемпионата мира по футболу. Тогда в рекламе мобильной игры делался акцент на футбольной тематике, объединяющей бразильцев. Такой подход позволяет преодолеть культурные барьеры между, например, глобальным брендом игры и бразильским потребителем, поскольку игра начинает восприниматься как «своя», отражающая близкие образы. В целом бразильский кейс демонстрирует важность локального креатива. Глобальные издатели, выходя на бразильский рынок, зачастую поручают создание рекламных роликов местным студиям, способным придать им аутентичный колорит.

Россия. Российский рынок видеоигр сформировался на стыке западной и собственной советско-постсоветской культур, это наложило отпечаток на восприятие рекламы. В 1990-е гг. приток интернациональной рекламы познакомил аудиторию с новыми визуальными стандартами и героями, однако принятие «чужого» культурного материала не всегда происходило гладко. На наш взгляд, отношение российской аудитории к иностранной рекламе коррелирует с общей социально-экономической ситуацией и политическим климатом: в стабильные периоды потребители более открыты к внешним культурным кодам, а в периоды кризисов и роста патриотических настроений доверие к иностранным брендам падает. Международные игровые компании, продвигающие продукт в России, стараются минимизировать образ «чужеродности». Главный инструмент – полная локализация рекламы: перевод слоганов и трейлеров на русский язык с учетом разговорных нюансов, дубляж видеороликов с участием популярных российских актеров озвучивания. Например, рекламная кампания игры *World of Tanks* (разработанной, впрочем, ближе к локальному рынку СНГ) в России строилась вокруг темы памяти о танковых сражениях Второй мировой войны, близкой и эмоционально значимой для российской исторической памяти. Рекламные ролики показывали знакомую технику, звучали песни военных лет, что вызывало отклик у старшего поколения и одновременно привлекало молодежь с учетом патриотического контекста.

Другой прием – участие отечественных знаменитостей в рекламе зарубежных игр. Когда известный российский киберспортсмен или музыкант появляется в промо-ролике глобальной игры, это создает эффект причастности: игра воспринимается не как чужеродный продукт, навязанный извне, а как часть локальной культуры геймеров. Стоит упомянуть и социальные сети: для преодоления языковых барьеров многие игровые бренды ведут отдельные российские сообщества в *VK* и *Telegram*, адаптируют контент (мемы, стиль общения) под локальные ожидания. Таким образом, в российском случае ключ к успеху рекламы видеоигр – демонстрация уважения к национальным ценностям (история, язык, свои герои) и встроенность рекламного сообщения в отечественный «информационный простор».

Индия. Индийский игровой рынок переживает фазу бурного роста, опирающегося прежде всего на мобильные платформы. По последним данным, число активных геймеров в Индии достигло колоссальных величин – около 590–600 млн человек [6]. Такое количество пользователей само по себе свидетельствует о преодолении цифрового разрыва и проникновении игровой культуры в массовое сознание страны, что находит отражение и в терминологии: специалисты называют популяризацию видеоигр в Индии феноменом «*Bharat*», т. е. вовлечение не только городского населения, но и провинциальной Индии [7]. Культурное многообразие Индии – сотни языков и диалектов, различные религиозные традиции –

ставит уникальные вызовы перед рекламодателями. Стратегии продвижения видеоигр здесь строятся на принципах *ультра-локализации*.

Во-первых, это многоязычная реклама: крупные мобильные игры нередко выпускают отдельные рекламные ролики и баннеры на хинди, бенгали, тамильском и других региональных языках в случае, если целевая аудитория сконцентрирована в конкретном штате. Использование родного языка пользователя значительно повышает доверие к рекламному месседжу, особенно среди новичков, недавно пришедших в интернет-среду. Во-вторых, это обращение к индийской мифологии и культурным мотивам. Как отмечает Р. Навани, индийская индустрия игр все чаще включает в сюжеты и образы персонажей элементы эпоса и мифов – от армии ханумана (бога-обезьяны) до сюжета «Панчатантры» [7]. Рекламные материалы таких игр подчёркивают традиционные мотивы: в трейлерах звучит этническая музыка, показываются пейзажи с узнаваемой индийской архитектурой и пр., что создает у аудитории ощущение гордости за родную культуру, представшую в современном медиаформате, и одновременно снижает настороженность по отношению к видеоиграм как к «чужому западному увлечению».

Призывы правительства (в частности, премьер-министра Н. Моди) интегрировать индийский культурный контент в игры [7] также стимулируют рынок к созданию культурно резонансных рекламных кампаний. Помимо содержания, важно учесть и каналы коммуникации: в Индии огромную роль играют социальные медиа и мессенджеры (*WhatsApp, Instagram*), через которые реклама распространяется зачастую стихийно, в виде вирусных видео и мемов. Успешной признается та кампания, где рекламный ролик игры становится интернет-хитом, разлетающимся по чатам. Для этого рекламодатели стараются снабдить его либо юмором, либо трогательной историей, понятной каждой индийской семье. Сочетание высоких технологий и уважения к культурному наследию позволяет преодолеть барьеры между различными пластами общества (городским и сельским, англоязычной элитой и носителями региональных языков и пр.) и внушить идею о том, что видеоигра может быть частью национальной культуры.

Китай. Китайский рынок видеоигр, крупнейший в мире по объему выручки и аудитории (более 720 млн игроков [8]), также считается и наиболее труднодоступным для иностранных компаний. Культурные барьеры здесь тесно сплетены с языковыми и регуляторными: иное письмо (иероглифическая система), государственная цензура контента, блокирование западных платформ требуют от рекламодателей высочайшей степени адаптации. Принцип «локализация во всем» стал негласным девизом маркетинга игр в Китае. Во-первых, перевод и культуризация визуального образа, т. е. локализация на китайский язык не только текстовая, но и символическая: зарубежные игры для успешного продвижения зачастую перерабатывают логотипы и рекламные слоганы с учетом китайской эстетики. Например, в маркетинговых материалах нередко используются элементы традиционного китайского искусства: каллиграфические шрифты, классическая живопись, музыкальные фрагменты с национальными мотивами, что сразу делает рекламу более близкой местной аудитории [8].

Во-вторых, отметим календарное планирование и уважение к культурным датам: крупные рекламные акции специалисты стараются приурочить к китайским праздникам (Новый год по лунному календарю, праздник Середины осени и др.), при этом обыгрывается их атрибутика. Например, реклама популярной игры жанра *MMORPG* во время праздника Весны изображала персонажей, наряженных в традиционные костюмы. Игрокам в то же самое время предлагались виртуальные «красные конверты» с бонусами, т. е. происходила отсылка к распространенному обычаю дарить деньги в красных конвертах. Такая интеграция праздников и семейных ценностей и уважения к старшим в рекламный нарратив повышает эмоциональный отклик пользователей [8]. В-третьих, необходимо упомянуть и соблюдение норм цензурной приемлемости. Китайская культура уделяет большое внимание идее гармонии и избеганию открыто конфронтационных или табуированных тем. Поэтому рекламные материалы зарубежных игр проходят тщательную проверку: недопустимы изображения чрезмерной жестокости, тем более затрагивающие чувствительные для Китая исторические моменты, а также любые намеки на политические темы. Известно, например, что визуализация скелетов или черепов в играх и их рекламе подвергается изменениям: элементы заменяют на нейтральные, чтобы не оскорблять традиционных воззрений на смерть. Маркетологи подчеркивают: контент рекламы должен строго соответствовать китайским правилам и избегать запрещенные образы [8].

В-четвертых, использование локальных медиаканалов. Поскольку привычные на Западе платформы (*Facebook, YouTube, Twitch* и др.) в Китае недоступны, рекламные кампании видеоигр концентрируются на отечественных площадках: *WeChat* и *Weibo* для социальных коммуникаций, *Douyin* (аналог *TikTok*) и *Bilibili* для видеоконтента, *Baidu Tieba* и *Zhihu* для сообществ. Классическим подходом стало партнерство с китайскими инфлюенсерами, стримерами и косплеерами, чей авторитет среди местных геймеров является довольно высоким. Через их обзоры и стримы реклама игры воспринимается как авторитетная рекомендация, а не как навязчивая иностранная реклама. Наконец, еще одной особенностью китайского кейса является сочетание онлайн- и офлайн-активностей. В Китае рекламодатели активно задействуют офлайн-рекламу: постеры и видеоборды в городском транспорте, наружную рекламу вблизи университетов и развлекательных центров. Практика показала, что для китайских потребителей инвестиции компании в физическую рекламу служат сигналом качества и надежности продукта. Раздача буклетов с *QR*-кодами для скачивания игры в студенческих кампусах или установка тематических фотозон в торговых центрах привлекает внимание и демонстрирует серьезность разработчика. Всё вместе – языковая, визуальная, цензурная и медийная адаптация существенно снижает культурную дистанцию между зарубежными играми и китайской аудиторией. Реклама, выполненная «по-китайски», воспринимается почти как локальный продукт. Именно поэтому многие западные игры теперь могут завоевать миллионы поклонников в Китае, фактически просто преодолев барьер первоначального скепсиса к иностранному продукту.

Южная Африка. Для Южной Африки, представляющей африканский континент в БРИКС, характерно сочетание разнообразия культур (многоэтничность, 11 официальных языков) с влиянием глобальных англоязычных трендов. Игровая аудитория ЮАР достигла ~26 миллионов человек, что составляет около 44% населения страны [9]. Такая высокая степень вовлеченности свидетельствует, что видеоигры стали частью повседневной жизни значительной части общества, в т. ч. разных возрастных и социальных групп. Реклама видеоигр на южноафриканском рынке сталкивается с задачей одновременно отразить культурную идентичность местных игроков и «рассказать историю» на понятном для всех языке. В практике сложилось следующее решение: основным языком коммуникации выступает английский, который служит «лингва франка» для большинства жителей ЮАР, при этом содержание рекламы стремится раскрыть национальные реалии и ценности. Например, промо-акции мобильных игр зачастую обыгрывают темы, близкие южноафриканской молодежи: уличный спорт, музыка (особенно жанры, «родившиеся» в Африке: афробит или амапиано), узнаваемые городские пейзажи Кейптауна или Йоханнесбурга. В кадре могут появляться люди разных этнических групп, т. е. возникает идея единства в многообразии, которая важна для постапартеидного южноафриканского общества.

Еще одной чертой является акцент на социальной составляющей игр: реклама нередко показывает геймеров, играющих вместе, устраивающих локальные турниры, она как бы резонирует с коллективистскими мотивами африканских культур, в рамках которых сообщество играет ключевую роль. Использование локальных африканских языков в рекламных материалах происходит реже (в силу множественности языков и доминирования английского в медиа), но иногда практикуется смешение языков: вставка популярных слов на зулу или сесото в англоязычный слоган для придания уникального колорита. В ЮАР также заметен тренд на ответственный и инклюзивный маркетинг: рекламные сюжеты стремятся избегать стереотипов и показывать прогрессивные образы, например, гендерное равноправие (что актуально, учитывая почти равное распределение женщин и мужчин среди игроков – около 46% женщин [9]). Тем самым реклама видеоигр работает и на преодоление социальных барьеров, продвигает идею того, что гейминг открыт для всех полов и национальностей. Международные компании, выходящие в Южную Африку, все чаще сотрудничают с местными фестивалями и киберспортивными мероприятиями, спонсируют их, что создает культурный диалог между глобальными брендами и местным сообществом, укрепляет доверие через непосредственное присутствие и поддержку инициатив. В сумме стратегия для ЮАР – это интеграция в местную жизнь (через актуальные темы и события) при сохранении универсального языка общения, позволяющего преодолеть барьеры в рамках пёстрого культурного ландшафта.

Проведенное исследование подтвердило, что реклама видеоигр может выступать действенным инструментом преодоления культурных барьеров, если при ее разработке учтены ценности и коммуникационные нормы целевой аудитории. На примере ряда стран БРИКС выявлено: успешные рекламные стратегии опираются на локализацию – гармоничное сочетание глобального продукта с локальной культурной «оболочкой». В Бразилии это проявляется через апелляцию к чувству юмора и национальной самобытности, в России – через уважение к языку и истории, в Индии – через интеграцию мифологических мотивов и многоязычность, в Китае – через глубокую культурную адаптацию визуального и вербального ряда и учет норм, в ЮАР – через акцент на многообразии и общинности при универсальном языке. Общим выводом является то, что культурно-релевантная реклама способствует коммерческому успеху видеоигр на новых рынках и более широкому явлению – формированию межкультурного диалога. В случае сочетания глобальных и локальных элементов происходит укрепление взаимопонимания: аудитория видит, что ее культура представлена с уважением, и поэтому охотнее принимает зарубежный медийный продукт. Таким образом, реклама выступает посредником между культурами, отчасти нивелируя барьер «свой–чужой».

Библиографический список

1. *Пленарное заседание съезда РСПП*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76474
2. Федотова Л.Н. Реклама: взгляд социолога. *Коммуникология.* 2014; № 3-1: 54–63.
3. Федотова Л.Н. *Связи с общественностью: теория и практика*: учебник. Москва: МГУ, 2019.

4. Hofstede G., De Mooij M. The Hofstede model: Applications to global branding and advertising strategy and research. *International Journal of Advertising*. 2010; № 29-1: 85–110.
5. Rousseau J. *Newzoo: 43% of Brazil's game users spend money on titles*. Available at: https://www.gamesindustry.biz/newzoo-43-of-brazils-game-users-spend-money-on-titles
6. *Lumikai Indian gaming market to reach $9.2 Bn by FY29 (State of India Gaming Report FY24)*. Available at: https://www.lumikai.com/post/indian-gaming-market-to-reach-9-2-bn-by-fy29
7. Navani R. How video gaming in India is now a 'Bharat' phenomenon. *The Economic Times*. Available at: https://economictimes.indiatimes.com/tech/catalysts/how-video-gaming-in-india-is-now-a-bharat-phenomenon
8. China Britain Business Council. How to Market a Video Game in China. *BBC Focus*. Available at: https://focus.cbbc.org/how-to-market-a-video-game-in-china
9. Batchelor J. *The South African games industry in numbers*. Available at: https://www.gamesindustry.biz/the-south-african-games-industry-in-numbers

References

1. *Plenarnoe zasedanie s`ezda RSPP*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76474
2. Fedotova L.N. Reklama: vzglyad sociologa. *Kommunikologiya*. 2014; № 3-1: 54-63.
3. Fedotova L.N. *Svyazi s obschestvennost'yu: teoriya i praktika*: uchebnik. Moskva: MGU, 2019.
4. Hofstede G., De Mooij M. The Hofstede model: Applications to global branding and advertising strategy and research. *International Journal of Advertising*. 2010; № 29-1: 85-110.
5. Rousseau J. *Newzoo: 43% of Brazil's game users spend money on titles*. Available at: https://www.gamesindustry.biz/newzoo-43-of-brazils-game-users-spend-money-on-titles
6. *Lumikai Indian gaming market to reach $9.2 Bn by FY29 (State of India Gaming Report FY24)*. Available at: https://www.lumikai.com/post/indian-gaming-market-to-reach-9-2-bn-by-fy29
7. Navani R. How video gaming in India is now a 'Bharat' phenomenon. *The Economic Times*. Available at: https://economictimes.indiatimes.com/tech/catalysts/how-video-gaming-in-india-is-now-a-bharat-phenomenon
8. China Britain Business Council. How to Market a Video Game in China. *BBC Focus*. Available at: https://focus.cbbc.org/how-to-market-a-video-game-in-china
9. Batchelor J. *The South African games industry in numbers*. Available at: https://www.gamesindustry.biz/the-south-african-games-industry-in-numbers

Статья поступила в редакцию 24.03.25

УДК 811.552+398 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-447-451

Lugovskoy A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 009449@togudv.ru*
Egorushkina K.V., *teaching assistant, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 013289@togudv.ru*

INSULARITY AS A FOUNDATION FOR THE MYTHOPOETIC MODEL OF THE WORLD OF SAKHALIN ISLAND NIVKHS. The article examines insularity as a complex category that underlies the mythopoetic model of the world of the Nivkhs on Sakhalin Island. The research aim is to identify and describe the linguistic and poetic means of insularity verbalized in folklore texts. The subject of the research comprises the notional, figurative, and axiological components which form the structure of insularity within the mythopoetic model and which are verbalized in the language, i.e. which are expressed in the language through certain linguistic and poetic means. Based on the materials from dictionaries and folklore texts collected by L.Ya. Shternberg and V.M. Sangi, the study looked into the main linguistic and poetic means of verbalization of insularity in the Nivkh language and folklore. Special attention is given to the analysis of the motif functions of the island in Nivkh folklore and mythology. As a result of the analysis, it is noted that insularity is the center of the mythopoetic world model of the Nivkhs and it underpins its ontological and axiological foundation.

Key words: **insularity, Sakhalin, Nivkhs, island, poetics, lexical-semantic group, myth, boundary**

А.В. Луговской, *канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 009449@togudv.ru*
К.В. Егорушкина, *асс., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 013289@togudv.ru*

ИНСУЛЯРНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ МИФОПОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРА НИВХОВ ОСТРОВА САХАЛИН

В статье рассматривается инсулярность как сложная категория, лежащая в основании мифопоэтической модели мира нивхов острова Сахалин. Цель исследования – выделить и описать лингвистические и поэтические особенности инсулярности, вербализованной в фольклорных текстах. Предмет исследования составили понятийные, образные и ценностные содержательные характеристики, образующие структуру инсулярности как составляющей мифопоэтической модели и вербализованные в языке, т. е. находящие языковое выражение через лингвопоэтические средства. На материале словарей и фольклорных текстов, собранных Л.Я. Штернбергом и В.М. Санги, были проанализированы основные лингвистические и поэтические средства вербализации инсулярности в нивхском языке и фольклоре. Особое внимание было уделено анализу мотивных функций острова в нивхском фольклоре и мифологии. В результате анализа было установлено, что инсулярность является центром мифопоэтической модели мира нивхов, образуя ее онтологическое и аксиологическое начало.

Ключевые слова: **инсулярность, Сахалин, нивхи, остров, поэтика, лексико-семантическая группа, миф, граница**

Публикация подготовлена в рамках научного проекта «Лингвокультурные особенности дальневосточной инсулярности (на материале лингвоэтнографического исследования о. Сахалин)» при поддержке Тихоокеанского государственного университета, грант 6.24–ТОГУ

Остров как особый структурный элемент географического пространства издревле привлекал географов, этнографов, культурных антропологов и писателей. Относительно небольшой размер островного образования и сокрытый в нем исследовательский потенциал обладает притягательной силой для тех, кто хочет проникнуть в суть этого феномена и обнаружить законы его физики и метафизики.

Острова исторически играли значимую роль в становлении человеческой цивилизации и как естественные лаборатории, и как центры имперского влияния, и просто как географические объекты, придающие упорядоченность земной и водной стихиям. Острова – это и культурные пространства, в которых запечатлеваются мировоззрения разных народов и наций, образуя системы представлений и пространственно-временных организаций действительности, моделируя тем самым картину мира тех или иных общностей.

В мифопоэтической модели мира нивхов Сахалина остров как особый тип пространственно-временного образования занимает важное место. Мифопоэтика инсулярности определяется в первую очередь самой географической средой: остров становится центром сакральной географии данной этнической общности, важным фрагментом ее космологии. Фольклорно-мифологический образ острова увязывает в себе представления данной народности, структуру ее мышления и отношения к переживаемому миру. Это определило актуальность настоящего исследования, обусловленную необходимостью изучить понятийный, образный и ценностный аспекты инсулярности как концептуальной категории, встраиваемой в мифопоэтическую модель мира нивхов, а также потребностью установления корреляций между ментальностью народности и структурой переживаемого ею мира, одновременно отграниченного и открытого.

Цель исследования состоит в выделении и описании лингвистических и поэтических особенностей инсулярности, входящей в мифопоэтическую модель мира нивхов и вербализованной в фольклорных текстах.

Достижение поставленной цели возможно через решение следующих задач:

1. Рассмотреть понятие модели мира и определить специфику ее мифопоэтических оснований.
2. Проанализировать подходы к изучению острова как структурно-семантического компонента мифопоэтической модели мира.
3. Изучить лингвокультурные особенности острова Сахалин в мифопоэтической модели мира нивхов.
4. Провести анализ лингвистических и поэтических средств вербализации инсулярности в произведениях Л.Я. Штернберга и В.М. Санги.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ лексикографических данных (анализ словарных дефиниций, компонентный анализ слова), лингвокультурологический метод, мифопоэтический метод, мотивный анализ, интерпретативный анализ.

Материалом исследования послужили лексикографические источники: Нивхско-русский словарь В.Н. Савельевой и Ч.М. Таксами [1], Словарь нивх-

ско-русский и русско-нивхский Ч.М. Таксами [2], Нивхско-русский, русско-нивхский словарь В.М. Санги [3], а также сборники мифов и легенд отечественных исследователей-фольклористов: «Материалы по изучению гиляцкого языка и фольклора» Л.Я. Штернберга [4] и «Легенды Ых-мифа» В.М. Санги [5].

Теоретическую базу исследования составили работы по мифологии и мифопоэтике (В.Н. Топоров, О.М. Фрейденберг, Е.М. Мелетинский, Н.А. Криничная, Л.И. Горницкая, М.Ч. Ларионова), по фольклору и этнографии (А.Н. Афанасьев, Е.А. Крейнович, О.В. Горелова), по гуманитарной географии (Д.Н. Замятин, И.Г. Яковенко).

Новизна исследования состоит в том, что в нем впервые применяется методика изучения инсулярности к анализу мифопоэтической модели мира нивхов острова Сахалин. В статье также впервые рассматривается значимость берега острова как физической границы между сушей и водой, имеющей мифопоэтически отраженную функциональность.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит свой вклад в разработку проблемы соотношения физического пространства и его метафизической проекции, моделирующей структуру мира, что позволяет более детально представить структуру территориального образования как пространства, воображенного и отраженного.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов при чтении лекций и проведении практических занятий по лингвокультурологии, фольклористике, общему и сравнительно-историческому языкознанию.

Мифопоэтические основания модели мира

Пространство и время являются основными формами существования материи [6, с. 75]. В категории пространства отображается множественный характер существования мира, понимаемого как «результат переработки информации о среде и о самом человеке» [7, с. 161]. Через выстраивание отношений с пространством человек определяет свое место в бытии, равно как и формирует образ окружающей действительности в своем сознании, тем самым закладывая онтологические и гносеологические основания модели мира. Под моделью мира понимается «сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах» [7, с. 161]. Модель мира представляет собой систему отношений между различными знаковыми кодами (астральным, антропоморфным, зооморфным, вегетативным и проч.), ориентированными на космологизированность бытия и описание основных вселенских параметров, в частности, пространственных [8].

Мифопоэтические основания пространственных отношений позволяют представить модель мира как целокупность бинарных оппозиций (верх–низ, близкий–далекий, вертикальный–горизонтальный, земля–вода, суша–море, небо–земля, восток–запад, юг–север и др.), тем самым реконструировать образ мировидения, присущий конкретной этнической общности или народу.

В мифопоэтической модели мира пространственные характеристики семиотизируются. Изначально пространство, подвергаясь первичной обработке при помощи органов чувств, отражается в сознании в виде психических образов. В дальнейшем эти образы вторично перекодируются и реализуются в разных семиотических воплощениях, в частности мифе как форме общественного сознания, предшествующей религии, искусству и науке [9], как форме представления объективного мира первобытным человеком [10].

Через изучение пространственного представления образа мира становится возможным не только смоделировать то, как древний человек представлял этот мир, но и обнаружить характер мышления, его синкретичность, в которой различные коды (космический, антропоморфный, зооморфный) переплетаются друг с другом. Е.М. Мелетинский подчеркивает мысль о единстве макро- и микрокосмоса, указывая на то, что в различных космогониях подобные пересечения выражаются антропоморфной моделью (мир как космическое человеческое тело), териоморфной моделью (земля как животное), растительной моделью (земля как дерево) и т. д. [11, с. 189].

Специфика подобных представлений обусловлена особенностями конкретной территории, на которой исторически обитают общности. Географический фактор становится определяющим в формировании культуры и истории. На географическое основание обращал внимание еще П.Я. Чаадаев, подчеркивая, что «вся наша история – продукт природы того необъятного края, который достался нам в удел» [12, с. 26].

Данная мысль получила продолжение в гуманитарной науке, приведя к развитию отдельного междисциплинарного направления – гуманитарной географии, ориентированной на способы интерпретации и представления земных пространств в деятельности человека [13]. Тезисно характер отношений человека и географического пространства выражен у И. Яковенко: «фундаментальные характеристики исторического субъекта, формирующегося и развивающегося на некоторой территории, а также характеристики создаваемого этим историческим субъектом социально-культурного целого устойчиво коррелируют с ландшафтно-климатическими характеристиками вмещающего пространства» [14, с. 24].

Таким образом, через изучение мифологии и литературы (т. е. вторичных знаковых систем) отдельного народа или социальной общности становится возможным обнаружить специфику мировидения этой общности, ее психологии и культуры, что позволит в конечном счете реконструировать модель мира и описать ее онтологическую, гносеологическую и аксиологическую стороны.

Остров как структурно-семантический компонент мифопоэтической модели мира

Проблема острова как компонента мифопоэтической модели мира под тем или иным ракурсом освещается в отдельных исследованиях, в частности, в работах А.Н. Афанасьева, Н.А. Криничной, В. Айрапетяна, Т.В. Цивьян, Л.И. Горницкой, М.Ч. Ларионовой и др.

А.Н. Афанасьев одним из первых изучал остров как центр космологии древних славян, акцентируя внимание на том, что сама земля, рожденная морем, представляется островным образованием. У славян этим особым сакрально-мистическим статусом наделяется Остров-Буян – место обитания божественной силы и творческого средоточия природы [15].

Н.А. Криничная определяет остров как «архетипическую модель», некий инвариант, имеющий частные реализации в виде островных локусов различных мифологических систем. Среди таковых, в частности, Белый Остров, Атлантида и Беловодье [16].

В.Э. Айрапетян рассматривает остров как иное пространство и время, как «дитя материка: иное как малое и новое» [17, с. 160]. «Идея острова и есть инакость: окруженный водой остров в противоположность материку иное место, это носитель иного, особенного, исключительного: отсюда ореол у образа острова. Обособленность, отделенность от большой земли делает остров речной, озерный или морской идеальным местом чудес и приключений, спасения, но и ссылки, рая или ада» [17, с. 182].

Л.И. Горницкая и М.Ч. Ларионова ведут речь о мифологеме острова как структурно-семантическом инварианте, отвлеченном от его конкретных реализаций [18].

Проблема инсулярной мифопоэтики поднимается и в трудах зарубежных исследователей. Так, Дж. Бир указывает на «островную форму» как некую парадигматическую систему прошлого и настоящего, другими словами, на некоторую островную инвариантность, воплощенную в культуре и литературе во множестве полифункциональных реализаций [19].

Дж. Гиллис подчеркивает значимость образа острова в «мистической географии» и рассматривает эволюцию островного образа в сознании западноевропейского человека в период 1400–1800 гг. [20].

Мифопоэтический потенциал острова в английской научной фантастике раскрывают такие авторы, как Р. Гербер, Н. Рудик, П. Кинкэд. В частности, первый из упомянутых авторов акцентирует внимание на «положительном мифическом аспекте» функционирования образа острова в английской художественной прозе, породившей ряд произведений («Робинзон Крузо», «Путешествие Гулливера» и проч.), потенциал которых позволят говорить о самих романах как отдельных мифах [21].

Р. Эдмонд и В. Смит рассматривают остров как сложное и амбивалентное культурное понятие, имеющее «эпистемологический резонанс» для различных дисциплин [22, с. 3].

Несмотря на многообразие подходов, используемых в работах отечественных и зарубежных исследователей, до сих пор не выработано единой концепции в отношении данного феномена. Мы считаем, что правомочно утверждать о наличии более комплексной структурно-содержательной категории, вербализованной на понятийном, образном и ценностном уровнях в многообразии своих проявлений. К такой категории мы относим инсулярность, в которой физическая изолированность находит свое отражение в нематериальной проекции и опосредуется языком и культурой [23].

В изучении категории инсулярности содержится значительный исследовательский потенциал. В первую очередь это связано с самим семантическим наполнением понятия «остров», включающего компоненты ‘суша’ и ‘вода’ (*Остров – часть суши, окруженная водой*). По сути, два данных компонента умещают в себе весь визуально охватываемый мир, представляющий собой сочетание водного и земного массивов. Сама планета в этом смысле может метафорически рассматриваться как остров в безбрежном океане Вселенной.

С другой стороны, остров всегда отграничен, окружен водой и имеет относительно малые размеры (по отношению к материку). В этом смысле инсулярность становится удобным средством художественного осмысления действительности: образ острова в истории развития художественной мысли всегда избирался в качестве удобного объекта, места развертывания событий или устремления, мистического или фантазийного элемента, сокровищницы или тюрьмы, т. е. в качестве многофункционального фрагмента мира, создаваемого авторами. Предпосылками к подобному функционализму становились мифологические и архетипические основания, заложенные в ядре понятия. Художественное преобразование – это лишь «обрастание» ядерного понятия новыми культурными и индивидуально-авторскими смыслами.

Инсулярность встроена в мифопоэтическую модель мира как концептуальный инвариант и первична по отношению к ее художественным воплощениям в виде «островных» тем, образов, мотивов и сюжетов. Ценность острова в мифопоэтике многих народов нельзя переоценить, ведь в различных космологиях мир как таковой предстает рожденным из воды в виде суши, постепенно поднимающейся из ее глубин. В инсулярности заложен акт рождения самого мира, появления порядка из хаоса. Достаточно привести в пример древнеегипетскую мифологию (появление земли из океана Нун), скандинавскую мифологию (появление великана Имира – первозданной материи из водного вселенского потока),

древнеиндийскую мифологию (появление мира из яйца, плавающего в бездонном океане) и др.

Во многих мифологиях остров не просто встраивается в структуру мифопоэтической модели мира, но становится ее центром. Это особенно касается инсулярных (островных) культур, в частности, японской, полинезийской, рапануйской (пасхальской). Остров в подобных культурах может рассматриваться как священное место, связанное с пересечением божественного и человеческого, а также как место начала и окончания путешествия богов или героев.

Важной особенностью мифопоэтической модели, характеризуемой инсулярностью, становится обращение к водной семантике, к использованию образов водных животных. По этому поводу Е.М. Мелетинский пишет следующее: «Обилие териоморфных образов водяных или полуводяных животных, вероятно, связано с представлением о возникновении земли из мирового океана и о водяном хаосе, локализованного под землей и вокруг нее» [11, с. 187]. Результатом водно-земной дихотомии является и наличие специфических типов кодовых переплетений: антропоморфные образы острова (остров как человеческое тело либо части острова, соответствующие частям человеческого тела), зооморфные образы острова (остров как рыба или морское млекопитающее, чаще всего кит), предметные образы острова (остров как яйцо, как драгоценность, как лодка и т. д.).

Существенной характеристикой инсулярности является ее амбивалентность, то есть двойственность островных свойств. Так, остров является одновременно и отделенным от более крупного участка суши, но и одновременно связанным с ним через водное пространство. Амбивалентными отношениями в структуре инсулярности могут быть связаны такие оппозиции, как жизнь–смерть, прекрасное – безобразное, добро –зло, райскость – адовость, прошлое – будущее и др. Семантический потенциал этих амбивалентных оснований неисчерпаем, он обнаруживает себя в мифопоэтической модели мира, но еще более раскрывается в художественной модели.

Из сказанного выше можно заключить, что, несмотря на отсутствие единого подхода к пониманию острову в гуманитарной науке, его следует рассматривать как сложный феномен, входящий в структуру более комплексной структурно-содержательной категории инсулярности. Инсулярность является центром мифопоэтической модели мира островных сообществ и раскрывает свои свойства и характеристики в понятийной, образной и ценностной составляющих.

Остров Сахалин в мифопоэтической модели мира нивхов

Остров Сахалин для проживающих на нем нивхов является местом одновременно и физическим, и мифическим, предопределившим мировоззрение данной народности и ее хозяйственный уклад. Важным источником для понимания места острова в мифопоэтической модели мира нивхов становится нивхский язык, в котором номинативная плотность или степень языкового обозначения определенного фрагмента мира в нашем случае – острова свидетельствует о его онтологической и аксиологической значимости. Исходя из определения острова как части суши, окруженной водой, выделим такие структурные понятийные компоненты, как ‘суша’ (‘земля’) и ‘вода, и рассмотрим, насколько данные компоненты репрезентированы в нивхском языке.

Существительному *суша* (*земля*) в нивхском языке соответствует слово *миф*. Данное слово многозначно: помимо значения ‘земля’, оно также имеет значения ‘почва’ и ‘материк’. Слово имеет большую валентность и активно участвует в образовании коллокаций. Так, данная лексема обозначает сам Сахалин, образуя такие сочетания, как *Лыр миф* (Плавающая земля), *Лер миф* (Играющая земля), *Ых-миф* (Предел земли). Номинация острова в нивхском языке обусловлена спецификой как географического положения и климатических особенностей, так и самого нивхского языка [24].

Для нивхов остров предстает не столько в геоморфных, сколько в антропоморфных и зооморфных смыслах и наделяется характеристиками, присущими живым существам. Остров для нивхов – живое существо, в котором выделяются части тела: *миф тёнр* (*букв.*: ‘Голова Земли’) – мыс Марии на севере острова, *миф ӈытьх* (*букв*. ‘Ноги земли’) – мысы Анива и Крильон на юге острова) [1, с. 187–188].

Антропоморфическому и анималистическому осмыслению подвергаются различные географические объекты обозримого мира. К таковым относятся, в частности, три скалы у побережья острова, именуемые в русском языке *Тремя братьями*, но персонифицированные у народности как три нивха. Сюда можно отнести и различные геологические образования (утесы, скалы, выступы в море), соответствующие различным животным, имеющим культурную значимость для нивхов: медведям, китам и др.

Подобное анимистическое представление нивхами острова встраивается в общую модель одушевленного мира, населенного добрыми и злыми духами. В данной модели вариативно реализуется трехчастная структура мира, состоящая из трех плоскостей: верхней, средней и нижней, соответственно называемыми *тлымиф* ‘небесная земля’, *миф* ‘земля’ и *млых/млых-во* ‘царство мертвых’, находящееся под землей [25, с. 38].

Второй компонент ‘вода’ не менее значим для модели мира нивхов Сахалина. В нивхском языке данный компонент вербализован различными лексическими единицами, относящимися к обозначению водных пространств. Сама вода именуется двумя словами: *тол* (водное пространство) и *чаӽ* (питьевая вода). Существует и ряд других существительных, обозначающих водоемы: *керӄ* ‘море’, *т’ару* ‘залив’, *т’ваӽ* ‘пролив’, *ӈалу* ‘губа, бухта’, *ту* ‘озеро’, *ньы* ‘крайняя точка в овале озера’ [1; 2; 3].

Примечательно, что в нивхском языке развита лексико-семантическая группа слов, относящихся к обозначению реки. Сюда входит само слово река – *и*, а также лексемы, обозначающие различные типы рек и их частей: *плый* ‘основная река’, *мэха* ‘приток реки’, *маск’и* ‘маленькая речка’, *н’аю* ‘ручеек’, *имы* ‘исток реки’, *иамх* ‘устье реки при ее впадении в залив или озеро’, *ише’ах* ‘устье реки при впадении в море’, *ч’ур* ‘перекат на реке’, *н’аслаф* ‘мелкое место в реке’, *веулаф* ‘глубокое место в реке или озере’, *к’ор* ‘крутое дно’, *к’орнэард* ‘обрывистое дно’ [25, с. 51].

Непосредственно лексема *остров* в нивхском языке обозначается как *итф.* Однако в данную группу инсулярных образований стоит отнести и такие, как *ур* ‘остров с крутыми берегами’, *урмиф, тор* ‘отмель’, *нвн’* ‘остроконечные скалы в море’, *мосьр* ‘круглые скалы в море’ [1–3].

Следует обратить внимание еще на один компонент в структуре понятия *остров*, а именно – ‘окруженность’, в котором содержится сложный амбивалентный характер взаимоотношений между водной стихией и сушей, одновременно отграниченных и связанных между собой. В нивхской мифопоэтической картине мира таковым «пограничным» понятием может служить понятие берега – границы между морским миром и миром суши. Береговая линия в нивхском языке разнообразно представлена и вербализована следующими единицами: *ыркыр* ‘обрывистый берег’, *тё* ‘берег у воды, покрытый песком и галькой’, *т’акр* ‘противоположный берег’, *к’омр* ‘песчаная коса’, *к’имбг’и* ‘конец косы вверх по течению’, *амбг’и* ‘конец косы вниз по течению’, *хэн’гви* ‘берег, о который ударяется течение’, *хурк* ‘охваченная изгибом реки часть берега’, *к’шы* ‘скалистый мыс на море’, *пае’р’* ‘пологий мыс’, *мэлг’уф* ‘сырая часть морского берега’ и др. [1; 25].

Вероятнее всего, именно в пограничности суши и водной стихии кроется основное диалектическое свойство инсулярности, закладывающее основу для всей космогонии нивхов. Неслучайно частыми мотивами фольклорных повествований служат такие, в которых герои преодолевают водное пространство в поисках другого берега (чаще всего острова) с целью обретения невесты либо совершения мести. Берег моря является как местом отправления героя в путешествие, так и местом возвращения. Побережье – это также пространство для столкновения различных стихий и существ, что является частым мотивом нивхских мифов.

Ниже будут проанализированы мифологические повествования, описанные Л.Я. Штернбергом и В. Санги и представляющие интерес с точки зрения рассматриваемого объекта.

Вербализация инсулярности в мифологии и фольклоре нивхов (на материале работ Л.Я. Штернберга и В.М. Санги)

Собрание поэм и сказаний Л.Я. Штернберга «Материалы по изучению гиляцкого языка и фольклора» представляет собой ценный материал для изучения мифопоэтики инсулярности. Следует отметить, что в представленных материалах островной инвариант имеет различные репрезентации. К таковым в первую очередь относится сам остров Сахалин и его части: Голова Земли (миф-чонгр) и Ноги Земли (мив-нагх) (орфографические вариативности в написании отдельных слов нивхского языка обусловлены разными графическими традициями для передачи письменности, изначально не имевшейся у языка – *А.Л., К.Е.*). Напомним мысль Е.М. Мелетинского о том, что «в ряде космогонии господствует представление о мире как космическом человеческом теле, так что различные части космоса соответствуют частям человеческого тела» [1, с. 189].

Для нивхов Голова Земли – сакральное место, попадая в которое через Подбородок Земли или *ӈытьы-кры* (еще один зооморфный соматизм), нивхи совершают обряд жертвоприношения. Для героев поэм сакральный центр – это край Головы Земли (*миф чонгр-ах*). В данном месте герой может искать жену, через эту точку может совершаться обряд перехода на другой остров.

Сам Сахалин в пространственных координатах модели мира репрезентирован как *тукр-миф*, Земля *‘по сю сторону’*, т. е. территория, локализованная по отношению к материку, обозначаемому как *тахур-миф* или *мигвтох* (*букв.* ‘западная земля’). Примечательно, что при встрече с другими людьми или духами на вопрос о своем местожительстве герои-нивхи уклончиво отвечают: *«Я в середине бухты живу»*. Данная уклончивость связана с подозрительностью героев, не желающих навлечь беду на свою родную землю. В отношении своего места герой может использовать и более оскорбительные слова: *«Я в поганой земле живу»* [4, с. 23], использовав слова «отх-миф» (*букв.* земля экскрементов). По подобной причине у нивхов существует давний обычай не называть детей открыто их именами до достижения определенного возраста, но использовать обидные прозвища, чтобы не навлечь завистливых духов и тем самым уберечь детей от болезней и смерти.

Наряду с лексикой, обозначающей Сахалин и его части, в материалах Л.Я. Штернберга употребляется такой инсулоним, как *к’еӄ-рамӀан-ур*, или ‘остров богатый лисицами’ [4, с. 197], а также используются ряд лексем для обозначения различных типов островных образований: *ур-миф-нахр-тох* ‘большой остров’, *тор-нахр ‘отмель’*, *торрох* ‘белая отмель’. Компонент *миф* ‘земля’ также вербализован в составе сложных существительных – наименований частей мифологического мира: *миф-тох* ‘небесная земля’ и *ту-миф* ‘горная земля’.

В поэмах и сказаниях, переданных Л.Я. Штернбергом, реализуется предметная метафорическая образность по типу «юрта-остров» или «остров-юрта», как, например, в отрывках: *«там среди самой воды юрта одна стояла»* [4, с. 152] и *«<…> на лодке далеко пустился. Большой остров один попался. Туда ког-*

да пришел, в ту юрту когда вошел <…>» [4, с. 99–100]. В представлениях нивхов понятия «остров» и «жилище» имеют единые концептуальные основания. В этом смысле сам Сахалин представляется как собственный дом, а жилище отдельной семьи в каком-то смысле является островком уюта и безопасности.

Остров-дом – это также место, куда важно вернуться. Мотив возвращения в родное селение, в свою юрту многократно повторяется в нивхских сказаниях, часто заканчивающихся фразами по типу *«затем вернулись, жили»*, *«в свою юрту пошли, жили»*, *«в свою деревню пришел, жил»*. В подобной цикличности раскрывается мотив путешествия героя, преодолевающего обстоятельства, обретающего что-то (чаще всего добычу или жену) и возвращающегося домой. Остров становится центром притяжения для странствующего героя, местом обретения себя и семейного счастья. Для нивхов возвращение домой – сакральный акт, поэтому даже после физической кончины человека и при невозможности доставить в родные места его тело и предать там огню, необходимо провести сожжение в других краях, но принести с собой хотя бы маленькую часть от скелета.

Инсулярность реализуется в многообразии мотивных функций: поиск жены, месть, промысел морских животных и др. В одной из поэм, представленных в сборнике Л.Я. Штернберга, остров является местом пленения жены нивха злым духом и местом изволения ее из этого плена. Частый мотив повествований – пребывание на острове в качестве гостя у доброго либо злого духа. Ярким примером здесь является посещение жилища молодой женщины и возвращение к родному дому, где героя встречают уже повзрослевшие дети. В данном мотиве реализуются магические свойства острова как особого хронотопа, течение времени на котором не подвержено влиянию законов обыденного мира: время может как сжиматься, так и растягиваться.

Обнаружение незнакомого острова может быть реализовано как часть мотива рыболовства или охоты на морских животных. Так, в одной из поэм герои, охотясь на тюленей, оказываются на острове, на котором проживает злой дух – *тол-милк*, решающий преследовать нивхов до родного селения. Иногда вместо живых обитателей на острове может быть одушевленный предмет, например, говорящая каменная статуэтка – хозяин тюленя.

Разнообразны и мотивы спасения с острова – самостоятельного либо с помощью добрых духов и волшебных предметов (ящика, листа и т. д.). Иногда реализуется и мотив ложного спасения, например, когда герою с небес спускается шнурок или удочка. Согласно верованиям нивхов, на небесную удочку людей ловят злые духи-людоеды, поэтому в данном случае при переходе из острова на небо (то есть при переключении на вертикальную ось мифологического мира) героя ожидают новые испытания.

Ценность для анализа представляет и изучение мотивов, реализующихся на границе между побережьем и водой. К таковым относятся мотивы женитьбы (нивх женится на рыбе – Матери воды), а также мотив борьбы между морским и земным существом. Подобная сцена описывается, например, в сказании «Сын Матери воды», в котором главный герой сражается с медведем на берегу моря рядом с тушей мертвого кита. При этом оба погибают. В комментариях к данному сказанию Л.Я. Штернберг указывает, что смерть двух божественных существ связана с тем, что выброшенные киты часто становились причиной смерти людей и животных по причине ядовитости залежавшегося мяса [4, с. 227]. Следует также добавить, что кит является важным элементом мифопоэтики инсулярности, о чем свидетельствует частое использование островов-китов в разных мифологиях.

Второе из анализируемых произведений – «Легенды Ых-мифа» В.М. Санги – представляет собой собрание сказок и мифологических повествований (тылгуров, нгастуров), подвергшихся авторской художественной обработке. В данных повествованиях Сахалин (обозначенный инсулонимом *Ых-миф*) является мифопоэтическим центром мира, основным местом развертывания событий. Наряду с Сахалином используются и другие острова, в частности, остров *Тьатьр-ур* – остров крачек, а также безымянные мифические и полумифические острова, населенные духами.

Попадая на остров, герои-нивхи могут столкнуться как с добрыми, так и со злыми духами. В первом случае им чаще всего встречается помощник *Водяной Тайхнад* (*Тол-ызне*), отправляющий героев домой. Во втором случае героям противостоят милки и ульрки, желающие зла.

Инсулярная образность создает особое мифопоэтическое пространство-время, тем самым обрисовывая границы окружающего мира. Суша, являющаяся в море путникам, может быть и крайней точкой странствия героев, и промежуточным этапом в путешествии, границей между мирами и точкой ее пересечения. В нгастуре «Приключение двух братьев» злая вехр в обличии красивой девушки говорит героям, попавшим на ее остров: *«Если вы завтра вместе с солнцем тронетесь в путь, ко времени падения солнца достигнете оконечности земли»* [5, с. 101]. Следовательно, в пространственной модели край света у нивхов может быть достижим движением на запад.

В другом нгастуре «Человек Ых-мифа» путь героя лежит *«через семь морей на Восьмое море»* [5, с. 137]. Цифра 7 является сакральной для нивхов; преодоление семи морей представляет собой обряд перехода между двумя мирами.

Необходимо заметить, что берег (побережье) как пограничная территория является важным локусом в описанных В.М. Санги легендах. В подобном месте сходятся не только земная и водная стихии, но происходят встречи между разными духами, а также между людьми и мифологическими существами. Например, в тылгуре «О бедняке» юноша встречает на берегу дочь морской женщины, красивую девушку, которая становится его женой.

На берегу часто реализуется мотив борьбы между героями и злыми духами, как это представлено в повествованиях «Два подростка и шаман-милк» и «Кульгин». В первом из них подросток становится жертвой морского чудовища. Впоследствии другой подросток мстит за своего родственника, пронзив чудовище стрелой. Во втором произведении тылгуре «Кульгин» герой вступает в сражение с морским чудовищем, о битве с которым сообщается: *«будто били скалой о скалу»* [5, с. 38]. В результате сражения и монстр, и герой погибают.

Путешествие героя вдоль побережья – еще один частый мотив повествований. В нгастуре «Человек Ых-мифа» главный герой совершает путешествие по берегу до края земли, после чего взмывает на лебеде в небо и через небесное отверстие достигает Девятого неба. Затем, после падения с неба, герой совершает путешествие на дельфине до Восьмого моря, женится на дочери хозяина моря и возвращается назад. Легенда описывает деяния праотца людей Ых-мифа, путешествие которого связывает мифический мир в единый мифопоэтический комплекс, в котором земная, воздушная и водная стихии образуют модель с отведенным в ней местом для человека и его земных дел, в частности продолжения рода.

Таким образом, инсулярность занимает существенное место в мифопоэтической модели мира нивхов острова Сахалин, на что указывает проведенный анализ двух классических источников. В мифопоэтике нивхов денотатами острова являются различные островные образования (прежде всего сам Сахалин). Структурно инсулярность встраивается в мифопоэтическую картину мира нивхов через различные основания: понятийное (остров как часть суши, окруженная водой), образное (остров как живое существо, остров как предмет, предмет как остров и проч.) и ценностное (значимость острова в повседневной жизни, обрядовости и представлениях о жизни и смерти). В фольклорном тексте инсулярность проявляет себя в многообразии мотивных функций, среди которых наиболее значимыми являются поиск невесты, промысел водных животных, перемещение между мирами, борьба между людьми и существами.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

1. Пространственные географические характеристики играют существенную роль в формировании культуры и мировоззрения любой общности. Изучение воображаемого пространства позволяет определить специфику мировидения культурно-исторической общности, реконструировать ее мифопоэтическую модель мира и описать параметры этой модели.

2. Остров может пониматься как сложный феномен, который входит в структуру более комплексной структурно-содержательной категории – инсулярность. Являясь центром мифопоэтической картины мира островных культур, инсулярность раскрывает свои характеристики (структурность, бинарность, амбивалентность, универсальность и культурную специфичность) в понятийной, образной и ценностной составляющих.

3. Остров Сахалин занимает важное место в мифопоэтической модели мира нивхов, о чем свидетельствует многообразие лексических вербализаций компонентов понятия «остров» (‘вода’, ‘суша’, ‘окруженность’, ‘отграниченность’) в нивхском языке.

4. Анализ лингвопоэтических средств вербализации инсулярности позволяет заключить, что данная категория онтологически встроена в мифопоэтическую модель мира нивхов острова Сахалин и аксиологически значима для данной народности, что подтверждается анализом категории на понятийном, образном и ценностном уровнях, находящих свое выражение в фольклорных текстах.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в анализе большего числа фольклорных нивхских текстов для более полного раскрытия понятийной, образной и ценностной составляющей инсулярности. Перспективным также представляется проведение сравнительно-сопоставительного анализа мифопоэтических картин разных народностей для выявления универсальных и культурно-специфических признаков инсулярности.

Библиографический список

1. Савельева В.Н., Таксами Ч.М. *Нивхско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1970.
2. Таксами Ч.М. *Нивхско-русский и русско-нивхский словарь.* Санкт-Петербург: Просвещение, 1996.
3. Санги В.М. *Нивхско-русский, русско-нивхский словарь (сахалинский диалект).* Южно-Сахалинск: Сахалин – Приамурские Ведомости, 2024.
4. Штернберг Л.Я. Материалы по изучению гиляцкого языка и фольклора. *Образцы народной словесности. Эпос (поэмы и сказания, первая половина).* Москва: Книга по требованию, 2023; Т. 1, Ч. 1.
5. Санги В.М. *Легенды Ых-мифа.* Южно-Сахалинск: Дальневосточное книжное издательство, 1974.
6. Фролов И.Т. *Философский словарь.* Москва: Политиздат, 1986.
7. Топоров В.Н. Модель мира. *Мифы народов мира:* энциклопедия в 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1988; Т. 2: 161–164.
8. Цивьян Т.В. *Модель мира и ее лингвистические основы.* Москва: КомКнига, 2006.

9. Аверинцев С.С., Эпштейн М.М. Мифы. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1987: 222–225.
10. Фрейденберг О.М. *Миф и литература древности.* Москва: Восточная литература, 1998.
11. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа.* Москва: Академический проспект; Мир, 2012.
12. Замятин Д.Н., Замятин А.Н. *Хрестоматия по географии России. Образ страны: Пространства России.* Москва: МИРОС, 1994.
13. Замятин Д.Н. Вообразить Россию. Географические образы и пространственная идентичность в северной Евразии. *Россия: воображение пространства / пространство воображения.* Москва: Аграф, 2009: 13–23.
14. Яковенко И.Г. Русское пространство. Вообразить Россию. Географические образы и пространственная идентичность в северной Евразии. *Россия: воображение пространства / пространство воображения.* Москва: Аграф, 2009: 24–37.
15. Афанасьев А.Н. *Языческие предания об острове-Буяне. Происхождение мифа:* статьи по фольклору, этнографии и мифологии. Москва: Индрик, 1996: 16–32.
16. Криничная Н.А. *Русская мифология: Мир образов фольклора*. Москва: Академический проект; Гаудеамус, 2004.
17. Айрапетян В. *Толкуя слово: опыт герменевтики по-русски.* Москва: Языки славянской культуры, 2001.
18. Горницкая, Л.И. Ларионова, М.Ч. *Место, которого нет… Острова в русской литературе.* Ростов-на-Дону: ЮНЦ РАН, 2013.
19. Beer G. Island bounds. *Islands in history and representation.* London, 2003: 32–42.
20. Gillis J.R. Taking history offshore: Atlantic islands in European minds, 1400–1800. *Islands in history and representation.* London, 2003: 19–31.
21. Gerber R. The English Island Myth: Remarks on the Englishness of Utopian Fiction. *The Critical Quarterly.* 1959; Vol. 1, № 1: 36–43.
22. Edmond R., Smith V. Editors' Introduction. *Islands in history and representation.* London, 2003: 1–18.
23. Луговской А.В. Вербализация инсулярности в художественной публицистике (на материале путевых заметок А.П. Чехова «Остров Сахалин»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, Выпуск 11: 4257–4266.
24. Горелова О.В., Иванова А.С. «Легенды Ых-мифа» Владимира Санги как отражение культурно-языкового наследия нивхов. *Язык как структура и дискурсивная практика.* 2025; № 1 (8): 49–54.
25. Крейнович Е.А. *Нивхгу: Загадочные обитатели Сахалина и Амура.* Москва: Наука, 1973.

References

1. Savel'eva V.N., Taksami Ch.M. *Nivhsko-russkij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1970.
2. Taksami Ch.M. *Nivhsko-russkij i russko-nivhskij slovar'.* Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 1996.
3. Sangi V.M. *Nivhsko-russkij, russko-nivhskij slovar' (sahalinskij dialekt).* Yuzhno-Sahalinsk: Sahalin – Priamurskie Vedomosti, 2024.
4. Shternberg L.Ya. Materialy po izucheniyu gilyackogo yazyka i fol'klora. *Obrazcy narodnoj slovesnosti. `Epos (po`emy i skazaniya, pervaya polovina).* Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2023; T. 1, Ch. 1.
5. Sangi V.M. *Legendy Yh-mifa.* Yuzhno-Sahalinsk: Dal'nevostochnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974.
6. Frolov I.T. *Filosofskij slovar'.* Moskva: Politizdat, 1986.
7. Toporov V.N. Model' mira. *Mify narodov mira:* `enciklopediya v 2 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1988; T. 2: 161-164.
8. Civ'yan T.V. *Model' mira i ee lingvisticheskie osnovy*. Moskva: KomKniga, 2006.
9. Averincev S.S., `Epshtejn M.M. Mify. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987: 222-225.
10. Frejdenberg O.M. *Mif i literatura drevnosti.* Moskva: Vostochnaya literatura, 1998.
11. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa.* Moskva: Akademicheskij prospekt; Mir, 2012.
12. Zamyatin D.N., Zamyatin A.N. *Hrestomatiya po geografii Rossii. Obraz strany: Prostranstva Rossii.* Moskva: MIROS, 1994.
13. Zamyatin D.N. Voobrazit' Rossiyu. Geograficheskie obrazy i prostranstvennaya identichnost' v severnoj Evrazii. *Rossiya: voobrazhenie prostranstva / prostranstvo voobrazheniya.* Moskva: Agraf, 2009: 13-23.
14. Yakovenko I.G. Russkoe prostranstvo. Voobrazit' Rossiyu. Geograficheskie obrazy i prostranstvennaya identichnost' v severnoj Evrazii. *Rossiya: voobrazhenie prostranstva / prostranstvo voobrazheniya.* Moskva: Agraf, 2009: 24-37.
15. Afanas'ev A.N. *Yazycheskie predaniya ob ostrove-Buyane. Proishozhdenie mifa:* stat'i po fol'kloru, `etnografii i mifologii. Moskva: Indrik, 1996: 16-32.
16. Krinichnaya N.A. *Russkaya mifologiya: Mir obrazov fol'klora.* Moskva: Akademicheskij proekt; Gaudeamus, 2004.
17. Ajrapetyan V. *Tolkuya slovo: opyt germenevtiki po-russki.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
18. Gornickaya, L.I. Larionova, M.Ch. *Mesto, kotorogo net… Ostrova v russkoj literature.* Rostov-na-Donu: YuNC RAN, 2013.
19. Beer G. Island bounds. *Islands in history and representation.* London, 2003: 32-42.
20. Gillis J.R. Taking history offshore: Atlantic islands in European minds, 1400-1800. *Islands in history and representation.* London, 2003: 19-31.
21. Gerber R. The English Island Myth: Remarks on the Englishness of Utopian Fiction. *The Critical Quarterly.* 1959; Vol. 1, № 1: 36-43.
22. Edmond R., Smith V. Editors' Introduction. *Islands in history and representation.* London, 2003: 1-18.
23. Lugovskoj A.V. Verbalizaciya insulyarnosti v hudozhestvennoj publicistike (na materiale putevyh zametok A.P. Chehova «Ostrov Sahalin»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, Vypusk 11: 4257-4266.
24. Gorelova O.V., Ivanova A.S. «Legendy Yh-mifa» Vladimira Sangi kak otrazhenie kul'turno-yazykovogo naslediya nivhov. *Yazyk kak struktura i diskursivnaya praktika.* 2025; № 1 (8): 49-54.
25. Krejnovich E.A. *Nivhgu: Zagadochnye obitateli Sahalina i Amura.* Moskva: Nauka, 1973.

Статья поступила в редакцию 31.03.25

УДК 81'271 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-451-457

***Liu M.**, Cand. of Sciences (Philology), Assoc. Prof., Peking University (Beijing, China), E-mail: liumiaolm@pku.edu.cn*
***Chen D.**, Cand. of Sciences (Politics), Assoc. Prof., Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: chendispb@hotmail.com*

PROPAGATION AND INTERPRETATION OF THE "BELT AND ROAD INITIATIVE" IN RUSSIAN MAINSTREAM MEDIA. The article examines the coverage of the "Belt and Road Initiative" in leading Russian media using quantitative analysis and discourse analysis methods. At the dissemination level, a comprehensive analysis of the overall coverage picture is conducted through statistical research on the number of publications, media characteristics, and dynamics of changes over time. At the perception level, a corpus-oriented approach is applied to study the content of the initiative through word frequency analysis and mutual information, as well as examining the emotional coloring of publications. The research shows that Russian media attention to the initiative demonstrates a general upward trend, reaching a peak in 2023, with the overall tone of coverage being positive but with notable fluctuations. The results obtained have both theoretical significance for the development of media research and practical value for optimizing Russian-Chinese information interaction.

Key words: **Belt and Road Initiative, Russian media, media discourse, content analysis, Russia-China relations, international cooperation, media perception, information space**

***М. Лю**, канд. филол. наук, доц., Пекинский университет, г. Пекин, E-mail: liumiaolm@pku.edu.cn*
***Д. Чэн**, канд. полит. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: chendispb@hotmail.com*

РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» В РОССИЙСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В данной статье исследуется освещение инициативы «Один пояс и один путь» в ведущих российских средствах массовой информации с использованием методов количественного анализа и дискурс-анализа. На уровне распространения проводится комплексный анализ общей картины освещения через статистическое исследование количества публикаций, характеристик средств массовой информации и динамики изменений во времени. На уровне восприятия применяется корпусно-ориентированный подход для изучения содержания инициативы через анализ частотности слов и взаимной информации, а также исследуется эмоциональная окраска публикаций. Исследование показывает, что внимание российских средств массовой информации к инициативе

демонстрирует общую тенденцию к росту, достигнув пика в 2023 году. При этом общий тон освещения позитивный, но с заметными колебаниями. Полученные результаты имеют как теоретическую значимость для развития медиаисследований, так и практическую ценность для оптимизации российско-китайского информационного взаимодействия.

Ключевые слова: **инициатива «Один пояс – один путь», российские СМИ, медиадискурс, контент-анализ, российско-китайские отношения, международное сотрудничество, медиавосприятие, информационное пространство**

Актуальность исследования обусловлена тем, что инициатива «Один пояс и один путь», выдвинутая в 2013 году и ставшая важным компонентом всеобъемлющего стратегического партнерства между Россией и Китаем, требует глубокого осмысления с точки зрения её медийной репрезентации. Это связано с растущей ролью медиадискурса в формировании международного восприятия глобальных инициатив и необходимостью глубокого понимания того, как крупные международные проекты интерпретируются в информационном пространстве ключевых стран-партнеров. Анализ медийного дискурса об инициативе «Один пояс и один путь» позволяет не только оценить эффективность международной коммуникации в рамках данного проекта, но и выявить факторы, влияющие на его восприятие в российском информационном пространстве. Особую актуальность исследованию придает тот факт, что характер освещения инициативы в средствах массовой информации (СМИ) во многом определяет общественное мнение и может оказывать существенное влияние на эволюцию двустороннего взаимодействия. В контексте текущих изменений глобальной информационной экосистемы и возрастающего влияния массмедиа на межгосударственные связи всестороннее исследование медийного портретирования концепции «Один пояс и один путь» представляется особенно актуальным.

Цель исследования – провести комплексный анализ медийного дискурса об инициативе «Один пояс – один путь» в ведущих российских СМИ для выявления особенностей её репрезентации, когнитивных рамок восприятия и динамики отношения к ней в российском информационном пространстве.

Объектом исследования является медиадискурс об инициативе «Один пояс – один путь» в ведущих российских СМИ за период с сентября 2013 по октябрь 2024 года.

Задачи исследования:

1. Проанализировать тенденции освещения инициативы «Один пояс – один путь» в российских СМИ, включая количественные показатели публикаций, их распределение по различным медиаресурсам и динамику во времени.

2. Исследовать концептуальное содержание и объем инициативы «Один пояс – один путь» в российском медиадискурсе с применением корпусных методов анализа.

3. Изучить эмоциональную окраску публикаций и проследить её изменение во времени для оценки общего отношения российских СМИ к данной инициативе.

4. Сформировать комплексную когнитивную модель восприятия инициативы «Один пояс и один путь» в российском медиадискурсе на основе выявленных закономерностей репрезентации, концептуализации и оценочных характеристик.

Научная новизна исследования заключается в следующих аспектах: во-первых, это первое комплексное исследование, сочетающее корпусные методы и критический дискурс-анализ для изучения представления инициативы «Один пояс – один путь» в российских СМИ на материале репрезентативного корпуса из 2 448 статей за 11-летний период. Во-вторых, разработана методология многоуровневого анализа эмоциональной окраски публикаций, позволяющая более точно оценить отношение российских медиа к данной инициативе. В-третьих, впервые предложена комплексная когнитивная модель восприятия инициативы «Один пояс и один путь» в российском медиадискурсе, основанная на анализе семантических связей и контекстуальных коллокаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии теоретических основ медиалингвистики и медиадискурса. Предложенная интеграция методов корпусной лингвистики и критического дискурс-анализа обогащает методологический аппарат изучения политического дискурса в медиа. Разработанная модель анализа эмоциональной окраски публикаций вносит вклад в теорию оценочности в медиатекстах. Результаты исследования углубляют понимание механизмов конструирования образа международных инициатив в национальных медиадискурсах и обогащают теоретическое осмысление роли медиа в формировании межгосударственных отношений.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов для оптимизации информационной политики при освещении китайских инициатив в российском медиапространстве. Выявленные закономерности освещения инициативы «Один пояс – один путь» могут быть использованы при разработке конкретных рекомендаций для медиаспециалистов и экспертов-международников по эффективному формированию позитивного образа международных проектов в СМИ. Результаты анализа эмоциональной окраски публикаций представляют ценность для дипломатических ведомств и специалистов по стратегическим коммуникациям при планировании информационного сопровождения международных инициатив.

Методология исследования базируется на комплексном применении методов корпусной лингвистики и критического дискурс-анализа. В работе используется трехмерная аналитическая модель Fairclough, включающая описание языковых форм и структурных особенностей дискурса, интерпретацию процессов создания и распространения дискурса, а также объяснение социального контекста его формирования. Для анализа корпуса публикаций применяются статистические методы, анализ высокочастотной лексики, анализ показателей взаимной информации и методика оценки эмоциональной тональности текстов. Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются репрезентативностью исследовательского корпуса, включающего 2 448 публикаций ведущих российских СМИ за период с сентября 2013 по октябрь 2024 года, а также применением объективных количественных критериев анализа.

Степень научной разработанности темы. В научном сообществе наблюдается растущий интерес к изучению распространения и рецепции инициативы «Один пояс и один путь» в российском информационном пространстве. Исследования в данной области прошли эволюцию от первоначального фрагментарного анализа к комплексному многоаспектному изучению.

Среди работ российских исследователей в данной области следует отметить несколько ключевых публикаций. Кучерова [1], проведя лонгитюдный анализ публикаций в «Известиях», обнаружила, что отношение газеты к восприятию стратегии «Пояс и путь» трансформировалось от первоначального отсутствия интереса к постепенному признанию и впоследствии к интенсивному освещению партнерских проектов. Продолжая данное исследовательское направление, авторы Луконин и Новичкова [2], анализируя контент нескольких российских массмедиа, подчеркнули, что рассматриваемая китайская стратегия встречает в России противоречивое восприятие, сочетающее потенциальные выгоды и определенные опасения. В ряду значимых исследований медийного дискурса следует отметить научную работу Кутелевой и Васильева [3], представивших комплексный анализ текстов о стратегии «Пояс и путь» в российской прессе. По результатам их исследования, при наличии различных дискурсивных подходов российские СМИ демонстрируют преимущественно позитивное освещение перспектив сотрудничества России и Китая в евразийском пространстве.

Китайские исследователи также активно изучают данную проблематику. Чжу Си и Ши Мэн [4], проведя дискурс-анализ соответствующих публикаций в газетах «Российская газета» и «Коммерсантъ», обнаружили, что российские СМИ в целом применяют позитивные дискурсивные стратегии при освещении инициативы «Один пояс и один путь». Чжан Дунмэй и Янь Синь [5] в своей работе рассматривают динамику освещения инициативы «Один пояс – один путь» в ведущих российских СМИ. Авторы отмечают качественную трансформацию медийного дискурса: от фрагментарного к комплексному и от одностороннего к многоаспектному анализу. В рамках близкой проблематики Ли Цзя и Вэй Бин [6] исследуют процесс рецепции концепции сообщества единой судьбы человечества в русскоязычном информационном пространстве, анализируя её влияние на различные сферы российского общества: политическую, экономическую и культурную.

Западные учёные преимущественно проводят исследования с точки зрения межкультурного сравнения. Bahoo и Alon [7], изучив материалы авторитетных западных изданий, выявили эволюцию отношения ведущих англоязычных массмедиа к проекту «Пояс и путь»: от первоначального скептицизма и отторжения к частичному признанию ценности.

Обзор научных публикаций свидетельствует о том, что текущие научные работы зачастую фокусируются лишь на отдельных медиаканалах или непродолжительных временных отрезках медийного освещения стратегии «Пояс и путь» в российском информационном пространстве. При этом наблюдается недостаток работ, посвященных систематическому мониторингу и комплексному анализу долгосрочных тенденций в освещении данной тематики ведущими российскими СМИ. Кроме того, требуют более глубокого изучения лингвистические особенности и имплицитные смыслы медиадискурса.

Отдельно следует отметить работы самого автора статьи Лю Мяо [8], в которых ранее изучались особенности репрезентации концепции «Китайский социализм с особой спецификой» в российских медиа. Разработанная методология и аналитический инструментарий обеспечивают преемственность в изучении репрезентации китайских политических и экономических концепций в российском информационном пространстве.

В связи с этим настоящее исследование ставит своей целью комплексное изучение динамики репрезентации, концептуализации и оценочных характеристик инициативы «Один пояс и один путь» в российских ведущих СМИ на основе систематического сбора и анализа репрезентативного корпуса новостных материалов, что внесет вклад в развитие данного научного направления.

Настоящее исследование опирается на теоретические положения критического дискурс-анализа для изучения медийного дискурса об инициативе «Один пояс – один путь» в российских СМИ. Теоретическим фундаментом работы служит трехмерная аналитическая модель, предложенная Fairclough [9], которая включает описание (description) языковых форм и структурных особенностей дискурса, интерпретацию (interpretation) процессов создания, распространения и восприятия дискурса, а также объяснение (explanation) социального контекста формирования дискурса. Данная модель определяет структуру настоящего исследования, которое проводится по трем основным направлениям. Во-первых,

на уровне распространения (интерпретация) проводится комплексный анализ общей картины освещения через статистическое исследование количества публикаций, характеристик СМИ и динамики изменений во времени. Во-вторых, на уровне восприятия (описание) применяется корпусно-ориентированный подход для изучения содержания и масштаба инициативы через анализ частотности слов и взаимной информации (MI). В-третьих, на уровне объяснения исследуется эмоциональная окраска публикаций для анализа общего отношения российских СМИ к данной инициативе.

Для анализа эмоциональной направленности публикаций используется теоретическая концепция van Dijk о «дискурсивных фреймах» [10, с. 72], согласно которой медиадискурс может значительно влиять на когнитивные структуры и установки аудитории через систематическое усиление определенных концептуальных ассоциаций. На основе этой теоретической рамки в исследовании применяется пятиуровневая система классификации эмоциональной окраски публикаций: позитивные (явные и скрытые), нейтральные и негативные (явные и скрытые). Такой подход позволяет выявить не только очевидные, но и имплицитные оценочные установки в медийном дискурсе об инициативе «Один пояс – один путь».

Далее представлены результаты эмпирического исследования освещения инициативы «Один пояс и один путь» в ведущих российских СМИ. Анализ проводился на материале репрезентативного корпуса из 2 448 публикаций за период с сентября 2013 по октябрь 2024 года, полученных из базы данных «East View». Исследование начинается с анализа количественных показателей освещения инициативы, включая частоту публикаций и их распределение по различным изданиям, что позволяет оценить масштаб и интенсивность медийного внимания к данной теме.

Частота освещения инициативы «Один пояс – один путь» в ведущих российских СМИ представляет собой важный критерий для оценки эффективности её распространения в России. В данной статье предпринята попытка исследовать распространение инициативы «Один пояс – один путь» в российских СМИ с точки зрения охвата и частоты публикаций. Данные корпуса показывают, что ведущие российские СМИ опубликовали значительное количество материалов об инициативе «Один пояс – один путь» – всего 2 448 статей. В период с сентября 2013 г. по октябрь 2024 г. 40 центральных газет освещали инициативу «Один пояс – один путь». Статистика по 10 газетам с наибольшим количеством публикаций представлена ниже:

Таблица 1

Количественная статистика новостных сообщений российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь»

Рейтинг	*Центральные газеты*	*Количество публикаций*
1	«Независимая газета»	564
2	«Российская газета»	244
3	«Правда»	223
4	«Коммерсантъ»	167
5	«Завтра»	128
6	«Известия»	115
7	«Ведомости»	115
8	«Эксперт»	105
9	«Труд»	82
10	«Ежедневная деловая газета»	74
10	«Republic»	74
Всего		1891

Как видно из данных табл. 1, освещение инициативы «Один пояс – один путь» российскими центральными газетами характеризуется явной концентрацией и разнообразием. «Независимая газета» занимает первое место с 564 публикациями, что составляет 23,04% от общего количества материалов и значительно превышает показатели других изданий. За ней следуют «Российская газета» (244 публикации, 9,97%) и «Правда» (223 публикации, 9,11%). Общее количество публикаций в этих трех газетах достигает 1 031, что составляет 54,52% от общего числа публикаций в десяти ведущих изданиях, что подтверждает значительный интерес ключевых российских массмедиа к проекту «Пояс и путь». «Независимая газета», созданная в начале 1990-х как издание общественно-политической направленности, регулярным обращением к тематике «Пояса и пути» демонстрирует масштабное воздействие данного проекта на социальную, политическую и культурную динамику в России. «Российская газета», функционирующая в качестве официального информационного органа правительства РФ, системным освещением китайской стратегии недвусмысленно указывает на ее важность, которую российское правительство придает этой инициативе, и может рассматриваться как ключевой индикатор для интерпретации официальной позиции. «Правда», бывший официальный орган Коммунистической партии Советского Союза и в настоящее время основная пропагандистская платформа Коммунистической партии России, своим обширным освещением инициативы «Один пояс – один путь» отражает особое внимание КПРФ к политическому и экономическому развитию Китая. Характерно, что из десяти ведущих по числу материалов о концепции «Один пояс и один путь» центральных изданий пять («Независимая газета», «Российская газета», «Коммерсантъ», «Известия», «Ведомости») также фигурируют среди лидеров по посещаемости интернет-ресурсов российской прессы [11]. Данное обстоятельство указывает на то, что материалы, освещающие инициативу «Один пояс – один путь», не только имеют значительное количественное преимущество, но и получают широкое распространение через эти влиятельные СМИ, потенциально формируя российское общественное мнение и социальное восприятие.

Помимо охвата и частоты публикаций, в данном исследовании также проведен диахронический анализ всех релевантных материалов корпуса. Количество публикаций по годам в период с сентября 2013 г. по октябрь 2024 г. представлено в табл. 2.

Таблица 2

Хронологический анализ новостных сообщений российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь»

Год	*Количество*	*Год*	*Количество*
2013	5	2019	374
2014	12	2020	160
2015	155	2021	192
2016	158	2022	193
2017	332	2023	404
2018	286	2024	177

Представленные в табл. 2 сведения позволяют зафиксировать очевидный тренд роста числа материалов об инициативе «Один пояс – один путь» в массмедиа России с течением времени. На начальном этапе выдвижения инициативы российские СМИ практически не уделяли ей внимания – общее количество публикаций за 2013–2014 годы составило лишь 17 статей. Это подтверждает тезис, выдвинутый китайскими исследователями: «В тот период в России отсутствовало полноценное понимание концептуального содержания инициативы «Один пояс – один путь», что приводило к её интерпретации преимущественно на основе предположений и гипотетических построений. Такой подход неизбежно способствовал формированию определенных концептуальных искажений, скептических настроений и элементов критического восприятия данной инициативы» [12, с. 29]. В апреле 2015 года Россия официально присоединилась к Азиатскому банку инфраструктурных инвестиций в качестве страны-учредителя, что ознаменовало начало участия России в инициативе «Один пояс – один путь». С 2015 года интерес российских СМИ к инициативе «Один пояс – один путь» стал ежегодно возрастать, достигнув первого пика в 2019 году, когда в центральных российских газетах было опубликовано 374 материала по этой теме. В конце 2018 года совместный исследовательский отчет Института Тайхэ и Пекинского университета по индексу «Пяти взаимосвязей» инициативы «Один пояс и один путь» [13] показал, что Россия заняла первое место по этому показателю среди 94 стран с наивысшей оценкой 86,24, став страной с наиболее «беспрепятственной» реализацией инициативы «Один пояс – один путь».

С началом третьего десятилетия XXI века интерес российских СМИ к инициативе «Один пояс и один путь» не ослабевает. Особенно примечательно, что с начала Специальной военной операции на Украине в феврале 2022 года количество публикаций по тематике инициативы «Один пояс – один путь» сохраняется на уровне около 200 статей ежегодно, а в 2023 году достигло исторического максимума – 404 публикации за год. Данное явление представляет собой результат воздействия ряда взаимосвязанных факторов. Прежде всего, в 2023 году отмечалось десятилетие инициативы «Один пояс – один путь». Эта юбилейная дата стимулировала российские медиа к подведению итогов реализации инициативы и анализу перспектив её дальнейшего развития. Далее, существенные достижения в торгово-экономических отношениях между Китаем и Россией в 2023 году непосредственно обусловили рост количества публикаций по данной тематике. Статистические данные свидетельствуют о том, что товарооборот между Китаем и Россией достиг 240,1 млрд долларов США, что обеспечило досрочное выполнение целевого показателя в 200 млрд долларов, установленного лидерами двух стран. Китай в течение 14 лет подряд удерживает статус главного торгового партнера России, тогда как Россия поднялась на восьмую позицию среди торговых партнеров Китая. Такой значительный рост экономических показателей, особенно в рамках сотрудничества по инициативе «Один пояс – один путь», предоставил российским СМИ обширный информационный повод. Помимо этого, изменения в геополитической структуре международных отношений, в частности продолжающаяся Специальная военная операция на Украине, усилили заинтересованность России в стратегическом взаимодействии с Китаем. В контексте санкционного давления со стороны Запада экономические проекты, реализуемые в рамках инициативы «Один пояс – один путь», приобретают всё более существенное стратегическое значение для России. Данная динамика отражает

аспект «интерпретации» в трёхмерной концепции критического дискурс-анализа Fairclough, указывающий на влияние социального контекста формирования дискурса на содержание медийных материалов. Кроме того, необходимость восстановления глобальной экономики в постпандемический период актуализировала вопросы регионального экономического сотрудничества для многих государств. Инициатива «Один пояс – один путь» как ключевой международный проект сотрудничества естественным образом стала центральной темой в российском медиапространстве. В условиях динамичного развития российско-китайского товарооборота данный фокус внимания отражает стратегические интересы России в области регионального экономического сотрудничества.

Кроме того, мы проанализировали частоту использования различных вариантов перевода «Один пояс и один путь» в российских СМИ, что отражено в табл. 3.

Таблица 3

Частота использования различных переводов «Один пояс – один путь» в российских СМИ

Вариант перевода «Один пояс и один путь»	*Частота*	*Доля*
Один пояс и один путь	2 382	60,0%
Пояс и путь	891	22,5%
Экономический пояс шелкового пути	695	17,5%

Таблица 3 демонстрирует, что при освещении данной тематики в российском информационном пространстве доминирует вариант наименования «Один пояс – один путь», доля которого достигает 60,0% от всех вариантов перевода. На втором месте находятся «Пояс и путь» и «Экономический пояс Шелкового пути» с относительно близкими показателями – 22,5% и 17,5% соответственно. Это свидетельствует о том, что модель перевода «Один пояс и один путь» уже достаточно устойчиво закрепилась, и российские СМИ демонстрируют определенное единообразие в использовании данного политического термина, что положительно влияет на формирование устойчивого восприятия этой концепции российской аудиторией, ускоряет её распространение в России и способствует повышению эффективности коммуникации. Помимо вариантов перевода самого названия «Один пояс – один путь», в российских СМИ используются различные варианты перевода слова «инициатива», среди которых выделяются: «проект», «стратегия» и «концепция». Статистика их употребления представлена ниже.

Таблица 4

Статистика вариантов перевода слова «инициатива» в российских СМИ

«Один пояс и один путь»	*Частота*	*Доля*
Инициатива	502	47,6%
Проект	373	35,4%
Стратегия	112	10,6%
Концепция	68	6,4%

Данные табл. 4 показывают, что в российских СМИ термин «инициатива» чаще всего переводится как «инициатива», что составляет почти половину всех случаев. Вторым по частоте является вариант «проект» (35,4%), в то время как варианты «стратегия» и «концепция» используются реже. Согласно официальному определению и характеристике инициативы «Один пояс – один путь», представленным Китаем, мы полагаем, что все варианты перевода, будь то «инициатива», «проект» или «концепция», соответствуют общей стратегии внешней коммуникации Китая в отношении «Одного пояса – одного пути» и обеспечивают достижение намеченных коммуникативных целей.

Проведенный анализ количественных показателей освещения инициативы «Один пояс и один путь» в российских СМИ позволяет перейти к более детальному исследованию языковых особенностей представления данной концепции в медиадискурсе. Язык в новостной коммуникации является не только средством передачи информации, но и ключевым механизмом формирования когнитивных моделей общественного восприятия. В этом процессе лексическая сочетаемость и паттерны совместной встречаемости слов играют определяющую роль, выстраивая семантическую сеть объекта коммуникации и тем самым оказывая целенаправленное воздействие на формирование общественного мнения и доминирующего нарратива. Van Dijk предложил методологию для анализа газетных публикаций «дискурсивные фреймы» [10, с. 72], подчеркивая, что медиадискурс может значительно влиять на когнитивные структуры и установки аудитории в отношении социальной реальности посредством систематического усиления определенных концептуальных ассоциаций.

Для углубленного изучения механизма конструирования семантического содержания инициативы «Один пояс – один путь» в российских медиа в настоящем исследовании применяется корпусный подход с акцентом на двух ключевых параметрах: значение взаимной информации и список частотных слов. Значение взаимной информации (Mutual Information) как важный показатель интенсивности семантических связей между лексическими единицами позволяет выявить, какие понятия в медийном пространстве устойчиво ассоциируются с инициативой «Один пояс и один путь». Данный метод выявляет не только явные коллокационные модели, но и скрытые семантические связи, что обеспечивает основу для понимания глубинной структуры медийного дискурса.

В методологическом плане исследование опирается на анализ русскоязычных вариантов наименования инициативы «Один пояс – один путь» в качестве ключевых слов с установленным окном коллокации в пять слов для вычисления значений взаимной информации окружающих слов. Путем ранжирования полнозначных слов по величине их взаимной информационной ценности мы смогли систематически идентифицировать ключевые концептуальные группы, формирующие ядро семантического поля инициативы «Один пояс и один путь» в российских медиа. Этот метод позволяет не только выявить непосредственные способы описания инициативы «Один пояс и один путь» в медиа-дискурсе, но и обнаружить скрытые дискурсивные рамки и оценочные ориентации, создавая количественную основу для глубокого понимания когнитивного конструирования данной инициативы в российском медийном пространстве.

Таблица 5

Коллокации и значения взаимной информации выражения «Один пояс – один путь» в российских СМИ

№	*Коллокация*	*Значение взаимной информации*	*№*	*Коллокация*	*Значение взаимной информации*
1.	инициатива	29.51	16.	евразийский	11.80
2.	проект	25.74	17.	международный	11.60
3.	китайский	20.83	18.	КНР	11.53
4.	Китай	17.48	19.	год	11.44
5.	рамка	17.42	20.	союз	11.36
6.	экономический	16.71	21.	развитие	11.32
7.	страна	15.34	22.	становиться	11.27
8.	строительство	13.92	23.	реализация	11.26
9.	сотрудничество	13.76	24.	путь	11.18
10.	форум	13.10	25.	Си	10.21
11.	сопряжение	12.93	26.	шелковый	10.10
12.	быть	12.89	27.	создание	9.88
13.	Пекин	12.62	28.	совместный	9.79
14.	стратегия	12.16	29.	концепция	9.54
15.	ЕАЭС	11.93	30.	программа	9.13

Результаты анализа, отраженные в таблице 5, позволяют классифицировать лексические единицы с наибольшими показателями коллокации по отношению к базовому выражению «Один пояс и один путь» в медиадискурсе России по нескольким семантическим группам. К ним относятся: (1) основные атрибуты концепции: «инициатива», «проект», «рамка», «стратегия», «концепция», «программа»; (2) пространственно-временные маркеры: «год», «Китай», «Пекин», «КНР», «страна», «путь»; (3) действия и процессы (включая отглагольные существительные): «быть», «становиться», «развитие», «сопряжение», «строительство», «сотрудничество», «реализация», «создание»; (4) связанные политические концепции: «союз», «ЕАЭС», «евразийский»; (5) политический деятель: «Си»; (6) атрибутивно-определительные характеристики: «экономический», «международный», «совместный». Проведенный анализ наглядно демонстрирует, что российские СМИ интерпретируют содержание инициативы «Один пояс – один путь» преимущественно через призму её основных атрибутов, раскрывая её сущность с точки зрения пространственно-временных маркеров, процессуальных характеристик, связанных политических концепций, политических деятелей и атрибутивно-определительных характеристик. Такая интерпретация представляется достаточно четкой и точной, охватывая различные аспекты данного политического термина и формируя ядро семантического поля концепции «Один пояс – один путь» в российском медиадискурсе.

Для углубленного исследования семантического объема концепции «Один пояс – один путь» в дискурсе российских СМИ мы применили более комплексный и всесторонний методологический подход. Хотя метод взаимной информации эффективен для выявления устойчивых семантических коллокаций ключевого выражения, его объяснительный потенциал существенно ограничен в отношении лексических единиц, находящихся на значительном дистантном расстоянии или обладающих менее очевидными семантическими связями с ключевым выражением. Между тем именно такие лексические единицы нередко формируют контекстуальный фон функционирования концепта и составляют существенную часть его семантического расширения. В связи с этим мы интегрировали в исследование анализ высокочастотных контекстуальных коллокаций, что позволило реализовать более полное и объективное изучение семантического содержания концепции «Один пояс – один путь».

При определении релевантных контекстуальных границ мы руководствовались двумя основополагающими принципами: во-первых, избранные фрагменты должны обладать смысловой целостностью; во-вторых, необходимо минимизировать влияние «информационного шума», возникающего вследствие значительного объема новостных материалов. Принимая во внимание, что абзац представляет собой осознанно сегментированную автором дискурсивную единицу, обладающую содержательным единством и определенной композиционной организацией [14, с. 31], мы определили в качестве единицы анализа абзацы, содержащие ключевое выражение «Один пояс – один путь». В ходе исследования мы сначала провели систематический отбор релевантных фрагментов текста, соответствующих установленным критериям. На следующем этапе был сформирован частотный словарь, который мы сопоставили с полученными ранее данными анализа взаимной информации. Это позволило исключить семантические дубликаты и полные эквиваленты из лексического материала. Применяемая методика результативна как для идентификации центральных понятий, прямо сопряженных с проектом «Пояс и путь», так и для выявления смысловых областей и коммуникативных конструкций, соотносящихся с данной инициативой в расширенной перспективе.

Таблица 6

Высокочастотные слова в медиадискурсе «Один пояс – один путь» в российских СМИ

№	*Высокочастотное слово*	*Частота*	№	*Высокочастотное слово*	*Частота*
1.	Россия	967	16.	торговля	318
2.	Азия	449	17.	время	313
3.	США	439	18.	млрд	310
4.	мир	438	19.	большой	308
5.	регион	398	20.	первый	306
6.	Европа	391	21.	президент	298
7.	российский	390	22.	являться	296
8.	экономика	385	23.	глобальный	295
9.	мочь	380	24.	мировой	294
10	отношение	369	25.	председатель	287
11.	инвестиция	364	26.	транспортный	279
12.	государство	349	27.	Путин	262
13.	другой	343	28.	создавать	260
14.	важный	341	29.	центральный	257
15.	сторона	323	30.	участие	249

В табл. 6 отражены часто встречающиеся термины из контекста словосочетания «Пояс и путь» в анализируемых текстах. Данные словарные элементы обогащают и расширяют базовое смысловое наполнение исследуемой концепции, ранее представленное в таблице 5, по следующим направлениям: (1) в аспекте пространственно-временных характеристик добавлено значительное количество слов, обозначающих страны и регионы: «Россия», «США», «Азия», «мир», «регион», «Европа», «российский», «государство», «время», «глобальный», «мировой», «центральный»; (2) в аспекте действий добавлены такие лексемы как «мочь», «являться», «участие», «создавать»; (3) в отношении политических деятелей расширение представлено словами: «Путин», «президент», «председатель». Помимо указанных дополнений, в семантическое поле концепции «Один пояс и один путь» вошли следующие новые элементы: (1) значительное количество экономически ориентированной лексики: «экономика», «торговля», «инвестиция», «млрд», «транспортный»; (2) лексические единицы оценочного характера: «важный», «большой».

Анализ языковых особенностей дискурса о проекте «Один пояс и один путь» в ведущих российских медиа позволяет систематизировать когнитивные рамки его восприятия в коннотативном и денотативном аспектах. В коннотативном плане российское медиапространство демонстрирует многогранное восприятие данной инициативы. На концептуальном уровне медиа интерпретируют «Один пояс – один путь» как комплексную стратегическую программу, объединяющую проектные и планировочные компоненты. В пространственно-временном контексте подчёркивается как китайское происхождение инициативы, так и её масштабное трансграничное влияние, что свидетельствует о признании её геополитической значимости. Динамический характер инициативы отражается в частом использовании лексем «развитие», «строительство», «сотрудничество» и «реализация», акцентирующих процессуальность и долгосрочность проекта. Примечательна преобладающая экономическая направленность дискурса с регулярным употреблением терминов «экономика», «торговля» и «инвестиции», что указывает на приоритет экономического измерения сотрудничества в восприятии российских СМИ. При этом не игнорируется и политико-стратегический аспект: «Один пояс и один путь» нередко контекстуализируется через соотнесение с Евразийским экономическим союзом и другими региональными интеграционными механизмами. Существенным маркером значимости инициативы выступает частое упоминание высших государственных лиц обеих стран, подчёркивающее высокий уровень политического внимания к проекту.

В денотативном измерении восприятие инициативы «Один пояс – один путь» российскими медиа характеризуется пространственной экспансивностью, субъектной многоплановостью и тематической комплексностью. В географическом аспекте проект рассматривается как распространяющийся от Китая на весь евразийский континент и даже в глобальном масштабе, что отражает макроскопическое понимание его влияния. В плане участников инициатива охватывает множество стран и регионов, причём особо подчёркивается роль крупных держав, таких как Россия и США, что свидетельствует о чувствительности к конфигурации международных сил. В сфере сотрудничества освещение варьируется от макроэкономического взаимодействия до конкретных отраслей, включая транспорт и инвестиции, демонстрируя всестороннее понимание практического содержания инициативы. Российские медиа представляют «Один пояс и один путь» как проект глобальной и региональной значимости, оказывающий глубокое влияние на мировую архитектонику, что указывает на высокую оценку его стратегического значения. Во временном измерении инициатива воспринимается как долгосрочная, развивающаяся стратегическая концепция, что отражает признание её устойчивости. Примечательно, что оценка инициативы в российских медиа преимущественно позитивна, с частым использованием положительных атрибутов, таких как «важный» и «масштабный», что свидетельствует о благоприятном отношении и ожиданиях российского общественного мнения. Подводя итог анализу корпуса публикаций российских ведущих СМИ об инициативе «Один пояс и один путь», можно заключить: когнитивная рамка восприятия инициативы в российском медиадискурсе многоаспектна, многомерна и динамична. Медиа фокусируются не только на ключевых аспектах экономического сотрудничества, но и полностью осознают широкое геополитическое влияние проекта. В информационном пространстве России китайская стратегия формируется в качестве важной программы, запущенной КНР, но обладающей планетарным масштабом и несущей ключевую геополитическую ценность как для Российской Федерации, так и международного сообщества.

Изучив популяризацию этой концепции в российской прессе, включая частоту упоминаний в различных изданиях, хронологические особенности и терминологические аспекты, а также концептуальное содержание данной инициативы, представляется целесообразным исследовать эмоциональную окраску и отношение российских СМИ к данной китайской инициативе.

Глубокий анализ эмоциональной окраски публикаций российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь» является ключом к пониманию эффективности её медийного освещения. Средства массовой информации не только передают сведения, но и формируют общественное восприятие. Как отмечает Van Dijk: «Медийный дискурс представляет собой социальную практику, которая не только отражает социальную реальность, но и активно участвует в её конструировании» [10, с. 119]. Исходя из этого, можно предположить, что эмоциональная окраска публикаций в российских СМИ в значительной степени отражает общее отношение официальных кругов и общественности России к инициативе «Один пояс – один путь». Для всестороннего понимания эмоциональной направленности публикаций российских СМИ в рамках данного исследования был проведён систематический анализ 2 448 новостных материалов из сформированного корпуса. В работе использована многоуровневая система классификации оценочных суждений: на макроуровне публикации были разделены на три основные категории: позитивные, нейтральные и негативные с последующей детализацией позитивных и негативных материалов на явные и скрытые подкатегории, что в итоге сформировало пятиуровневую оценочную структуру. В частности, позитивное отношение включает явно позитивное и скрыто позитивное. Открыто одобрительное отношение проявляется в непосредственном высказывании средствами массовой информации России благоприятных суждений или демонстрации поддержки евразийской стратегии. Имплицитно положительное включает три варианта: первый – публикации и беседы с представителями политических и социальных кругов КНР в российской прессе; второй – применение программы в качестве довода при аргументации конструктивных позиций; третий – дословное воспроизведение в российских изданиях материалов из китайских источников о данном проекте. Отнесение перепечатанных китайских материалов к скрыто позитивным основано на теории McLuhan «медиа есть сообщение» [15, с. 7]. Мы полагаем, что избирательная перепечатка китайских публикаций российскими СМИ само по себе транслирует позитивное отношение. Нейтральное отношение преимущественно означает отсутствие в публикациях оценочных суждений об инициативе «Один пояс и один путь», ограничиваясь объективным цитированием или изложением фактов. Хотя теоретически абсолютно нейтральных публикаций может не существовать, использование категории «нейтральное» в качестве промежуточного мерила помогает более точно описать непрерывные изменения эмоциональной окраски. Негативное отношение также подразделяется на явно негативное и скрыто негативное. Явно негативное указывает на прямое выражение отрицательной оценки или критики инициативы «Один пояс – один путь». Скрыто негативное подразумевает использование инициативы в качестве аргумента для подкрепления некоего отрицательного тезиса без прямой оценки самой инициативы. Такая детальная классификация позволяет фиксировать тонкие изменения и латентные тенденции в эмоциональной окраске публикаций. На ос-

нове вышеуказанных критериев классификации был проведён систематический анализ публикаций из корпуса, результаты которого показывают следующее:

Таблица 7

Эмоциональная окраска публикаций российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь»

Эмоциональная окраска	*Подкатегория*	*Количество публикаций*	*Доля,%*	
Позитивная	Явно позитивная	1420	58,01%	80,07%
	Скрыто позитивная	540	22,06%	
Нейтральная	Нейтральная	379	15,48%	15,48%
Негативная	Скрыто негативная	36	1,47%	4,45%
	Явно негативная	73	2,98%	

Изучение материалов, отраженных в таблице 7, демонстрирует, что в медиапространстве РФ доминирует благоприятное восприятие проекта «Один пояс и один путь», достигающее 80,07% от общего числа публикаций. Нейтральная позиция занимает второе место с показателем 15,48%, в то время как негативные оценки встречаются значительно реже – лишь в 4,45% материалов. Такое распределение демонстрирует высокий уровень одобрения и поддержки данной инициативы в российском медиапространстве. При детальном рассмотрении категорий оценочных суждений обращает на себя внимание доминирование явно позитивных материалов, составляющих 58,01% от общего объёма публикаций. Высокий показатель непосредственно отражает выраженную поддержку и активное продвижение инициативы «Один пояс и один путь» российскими СМИ. Заслуживает внимания также значительная доля скрыто позитивных публикаций (22,06%), что дополнительно усиливает общую положительную тональность освещения. Детализированный анализ скрыто позитивных материалов показывает, что 9,6% составляют авторские статьи или интервью деятелей Китая, а 8,3% – перепечатки информационных сообщений без изменений. Такие публикации размещаются не только на стандартных полосах изданий, но и регулярно появляются в специализированной рубрике, посвящённой российско-китайскому медиасотрудничеству в газете «Российская газета», что заметно стимулирует распространение идеи «Один пояс – один путь» в информационной среде России. Материалы с нейтральной коннотацией (15,48%) в основном включают фактологические упоминания или отсылки к проекту «Один пояс и один путь» в контексте освещения событий, связанных с другими государствами или международными процессами, а не с непосредственной деятельностью Китая. Подобные материалы отражают стремление части СМИ придерживаться объективного подхода в освещении данной тематики. Несмотря на относительно невысокую долю негативных публикаций (4,45%), их наличие заслуживает внимания исследователей. Основная проблематика таких материалов сосредоточена вокруг потенциальных противоречий между инициативой «Один пояс и один путь» и стратегическими интересами России, а также опасений, связанных с усилением влияния Китая. Это свидетельствует о существовании в российском обществе определённых опасений и обеспокоенности относительно данной инициативы. Таким образом, анализ эмоциональной окраски публикаций российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь» выявляет преобладание позитивной тональности при сохранении элементов объективности и критического осмысления. Такое распределение не только отражает общую поддержку данной инициативы со стороны официальных кругов и общественности России, но и демонстрирует комплексность и многообразие восприятия. Полученные результаты согласуются с более широкими международными тенденциями. Как отмечают китайские ученые: «Ведущие мировые СМИ проявляют устойчивый интерес к инициативе «Один пояс и один путь», а общая оценка сбалансирована с уклоном в позитивную сторону; хотя осведомлённость международной аудитории об инициативе «Один пояс и один путь» остаётся недостаточной, те, кто знаком с данной концепцией, в целом демонстрируют позитивное отношение к ней» [16, с. 33].



Рис. 1. Диахроническое исследование тональности освещения публикаций российских СМИ об инициативе «Один пояс – один путь»

Циркуляция инициативы «Один пояс – один путь» на международной медийной арене представляется многогранным и меняющимся явлением. Интерпретация и реакция на этот проект в прессе РФ также отличаются непрерывной трансформацией. В целях комплексного исследования временных модификаций отношения российских масс-медиа к проекту «Один пояс и один путь» в настоящем исследовании был применен количественный метод оценки. Каждая новостная публикация была проанализирована по шкале эмоциональной окраски: явно положительная (2 балла), скрыто положительная (1 балл), нейтральная (0 баллов), скрыто отрицательная (-1 балл) и явно отрицательная (-2 балла). Путем вычисления среднего значения оценок публикаций за каждый год была построена кривая, отражающая динамику отношения российских СМИ к инициативе «Один пояс и один путь» (рис. 1).

Анализируя данные рис. 1, мы наблюдаем, что с 2013 по 2024 год эмоциональный фон материалов российской прессы о проекте «Один пояс – один путь» претерпевал волнообразные изменения с общим позитивным вектором. В стартовый период (2013 г.) благоприятная тональность находилась на минимальной отметке – лишь 0,20, но уже к 2014 году показатель стремительно вырос до 0,75, что указывает на кардинальную смену настроения в российских массмедиа к данной инициативе. В последующие годы положительная эмоциональная окраска сохранялась на достаточно высоком уровне, достигнув пика в 2016 году (0,79), что указывает на растущее признание инициативы «Один пояс – один путь» в российских СМИ.

Однако с 2019 года наблюдается определенное снижение позитивной эмоциональной окраски до 0,62 в 2020 году и далее до 0,53 в 2021 году, что, вероятно, связано с изменениями в глобальной экономической ситуации и геополитическими факторами. Примечательно, что в 2023 году произошел новый резкий подъем позитивной эмоциональной окраски до исторического максимума в 0,99, что, по всей видимости, тесно связано с кардинальным переориентированием геополитической и экономической стратегии России после начала специальной военной операции. В 2024 году, однако, этот показатель вновь снизился до 0,65. Флуктуации в графике демонстрируют комплексность рецепции китайской международной программы в информационном поле РФ. Медийная интерпретация стратегической инициативы КНР существенно видоизменяется в зависимости от геополитического контекста и внутренней общественно-политической конъюнктуры.

При доминировании конструктивной риторики печатные издания России всё же транслируют и критические материалы касательно китайской экономико-политической доктрины, которые сосредоточены на нескольких ключевых аспектах. В первую очередь ряд изданий выражает опасения относительно потенциального ослабления российского влияния в Центральноазиатском регионе. Во-вторых, некоторые аналитики усматривают элементы конкуренции между данной инициативой и Евразийским экономическим союзом, что может затрагивать региональные интересы России. Кроме того, высказываются мнения о том, что реализация инициативы может способствовать укреплению экономических и политических позиций Китая в Центральной Азии, что приведет к изменению регионального баланса сил. В публикациях также упоминаются трудности, с которыми сталкиваются проекты «Один пояс – один путь» в странах-участницах, включая проблемы долговой нагрузки и недостаточную рентабельность инвестиций. Среди изданий, публикующих критические материалы, особенно выделяются «Независимая газета» и «Коммерсантъ». Эти медиаресурсы регулярно выпускают аналитические статьи, в которых подвергают сомнению позитивное влияние инициативы «Один пояс и один путь» на Россию. Так, «Независимая газета» неоднократно акцентировала внимание на осторожном отношении России к данной инициативе и на стремлении Китая расширить свое глобальное влияние. «Коммерсантъ», в свою очередь, фокусируется на практических сложностях реализации конкретных проектов, таких как неопределенность в строительстве высокоскоростных магистралей. Следует отметить, что критические оценки периодически появляются и на страницах «Правды» и «Ежедневной деловой газеты».

Примечательно, что содержание и интенсивность критических оценок с течением времени претерпели определенную трансформацию. На ранних этапах негативные комментарии в основном касались опасений возможного исключения России из данной инициативы, тогда как в более поздний период акцент сместился на конкретные проблемы, возникающие в процессе реализации проектов, и их геополитические последствия. Эта трансформация отражает углубление и усложнение восприятия инициативы «Один пояс и один путь» в российском медиадискурсе. Важно отметить, что даже в критически окрашенных публикациях нередко присутствует признание потенциала российско-китайского сотрудничества, что свидетельствует о стремлении российских СМИ к относительно сбалансированному освещению данной инициативы. В целом в российском медиапространстве сформировалось преимущественно позитивное, но осторожное отношение к инициативе «Один пояс – один путь». Несмотря на наличие критических оценок, общая эмоциональная тональность освещения остается положительной. Такая многогранная позиция отражает стратегические соображения России в отношении региональной экономической инициативы под руководством Китая: стремление извлечь выгоду при одновременном сохранении собственного влияния на евразийском пространстве. По мере дальнейшего развития инициативы позиция

российских СМИ, вероятно, будет корректироваться в зависимости от практических результатов осуществляемых проектов и динамики региональной ситуации, что требует постоянного внимания и анализа.

В рамках данного исследования мы провели комплексный анализ освещения инициативы «Один пояс – один путь» в ведущих российских СМИ, используя методы корпусной лингвистики и критического дискурс-анализа. Анализ публикаций за период с 2013 по 2024 год выявил устойчивый рост внимания российских СМИ к данной инициативе с пиковыми значениями в 2023 году. Это свидетельствует о возрастающей стратегической значимости китайской инициативы в российском общественном дискурсе, особенно в контексте меняющейся геополитической ситуации. Исследование когнитивных рамок восприятия инициативы показало, что в российском медиадискурсе она представлена как масштабный глобальный проект с преобладанием экономической составляющей, однако значительное внимание уделяется также её геополитическому измерению. Российские медиа конструируют образ инициативы как стратегически важного проекта, способного существенно повлиять на мировую архитектонику. Анализ эмоциональной окраски публикаций продемонстрировал преобладание положительного отношения с заметными колебаниями в разные периоды, что отражает динамический баланс между поддержкой и осторожной оценкой инициативы. Различные типы СМИ проявляют дифференцированный подход к освещению: общественно-политические издания лидируют по количеству публикаций, а официальные медиа транслируют более позитивную эмоциональную направленность. Разработанная методология интегрированного анализа медиадискурса и модель оценки эмоциональной окраски публикаций позволили выявить скрытые тенденции в освещении международных инициатив и могут применяться для исследования других глобальных проектов.

Полученные результаты имеют значимость для углубления понимания механизмов конструирования медийного образа международных проектов и практическую ценность для оптимизации информационной политики в рамках российско-китайского сотрудничества.

Библиографический список

1. Кучерова Т.Ф. Образ проекта «Один пояс – один путь» в российских печатных СМИ – на примере газеты «Известия». *Форум молодых ученых.* 2022; № 3: 90–102.
2. Луконин С.А., Новичкова М.Н. Зачем Китаю «Один пояс – один путь» и почему китайская инициатива наказуема? *Федерализм.* 2019; № 1: 147–160.
3. Kuteleva A., Vasiliev D. China's belt and road initiative in Russian media: Politics of narratives, images, and metaphors. *Eurasian Geography and Economics.* 2021; № 62 (5-6): 582–606.
4. 朱玺, 石萌. «他者»的建构：俄罗斯主流媒体»一带一路»报道的话语策略分析——以《俄罗斯报》《生意人报》为例. *新闻春秋.* 2022; № 1: 59–65. (Чжу С., Ши М. Конструирование «другого»: анализ дискурсивных стратегий в освещении инициативы «Один пояс – один путь» российскими ведущими СМИ – на примере газет «Российская газета» и «Коммерсантъ». *Журналистская весна.* 2022; № 1: 59–65).
5. 张冬梅, 闫欣. 俄罗斯媒体对»一带一路»报道的话语分析与中国形象研究. *俄罗斯东欧中亚研究.* 2019; № 6: 33–57 + 149. (Чжан Д., Янь С. Дискурсивный анализ освещения инициативы «Один пояс и один путь» в российских СМИ и исследование образа Китая. *Исследования России, Восточной Европы и Центральной Азии.* 2019; № 6: 33–57 + 149).
6. 李佳, 魏冰. 人类命运共同体理念在俄语世界的传播与影响. *中国出版.* 2023; № 7: 11–16. (Ли Ц., Вэй Б. Распространение и влияние концепции сообщества единой судьбы человечества в русскоязычном мире. *Китайское издательство.* 2023; № 7: 11–16).
7. Bahoo S., Alon I. News framing of the China's belt and road initiative: A media analysis. *Nordic Journal of Media Management.* 2020; № 1 (4): 495–525.
8. 刘淼. 中国特色社会主义在俄罗斯媒体中的传播与阐释. *语言学研究.* 2023; № 2: 197–208. (Лю М. Распространение и интерпретация социализма с китайской спецификой в российских СМИ. *Лингвистические исследования.* 2023; № 2: 197–208).
9. Fairclough N. *Language and Power.* London – New York: Longman, 1989.
10. Van Dijk T.A. *News as discourse.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1988.
11. *Медиалогия*. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/13412/#gazeti
12. 梅冠群. 俄罗斯对"一带一路"的态度、原因与中俄战略对接. *西伯利亚研究.* 2018; № 2: 29–37. (Мэй Г. Отношение России к инициативе «Один пояс и один путь», причины и китайско-российское стратегическое сопряжение. *Исследования Сибири.* 2018; № 2: 29–37).
13. *Индекс «пяти связей»*. Available at: http://www.taiheinstitute.org/content/2018/12-24/0913043250.html
14. 王辛夷. 俄语语篇中段落的功能及其划分原则. *中国俄语教学.* 2010; № 2: 31–35. (Ван С. Функции и принципы деления абзацев в русском дискурсе. *Преподавание русского языка в Китае.* 2010; № 2: 31–35).
15. Meluhan M. *Understanding media.* Cambridge and London: MIT Press, 1995.
16. 胡悦, 赵梓涵. "一带一路"国际传播效能元分析（2013-2022）. *当代传播.* 2023; № 6: 33–38. (Ху Ю., Чжао Ц. Мета-анализ эффективности международного распространения инициативы «Один пояс и один путь» (2013–2022). *Современная коммуникация.* 2023; № 6: 33–38).

References

1. Kucherova T.F. Obraz proekta «Odin poyas – odin put'» v rossijskih pechatnyh SMI – na primere gazety «Izvestiya». *Forum molodyh uchenyh.* 2022; № 3: 90-102.
2. Lukonin S.A., Novichkova M.N. Zachem Kitayu «Odin poyas – odin put'» i pochemu kitajskaya iniciativa nakazuema? *Federalizm.* 2019; № 1: 147-160.
3. Kuteleva A., Vasiliev D. China's belt and road initiative in Russian media: Politics of narratives, images, and metaphors. *Eurasian Geography and Economics.* 2021; № 62 (5-6): 582-606.
4. 朱玺, 石萌. «他者»的建构：俄罗斯主流媒体»一带一路»报道的话语策略分析——以《俄罗斯报》《生意人报》为例. *新闻春秋.* 2022; № 1: 59–65. (Chzhu S., Shi M. Konstruirovanie «drugogo»: analiz diskursivnyh strategij v osveschenii iniciativy «Odin poyas – odin put'» rossijskimi veduschimi SMI – na primere gazet «Rossijskaya gazeta» i «Kommersant`». *Zhurnalistskaya vesna.* 2022; № 1: 59-65).
5. 张冬梅, 闫欣. 俄罗斯媒体对»一带一路»报道的话语分析与中国形象研究. *俄罗斯东欧中亚研究.* 2019; № 6: 33–57 + 149. (Chzhan D., Yan' S. Diskursivnyj analiz osvescheniya iniciativy «Odin poyas i odin put'» v rossijskih SMI i issledovanie obraza Kitaya. *Issledovaniya Rossii, Vostochnoj Evropy i Central'noj Azii.* 2019; № 6: 33-57 + 149).
6. 李佳, 魏冰. 人类命运共同体理念在俄语世界的传播与影响. *中国出版.* 2023; № 7: 11–16. (Li C., V`ej B. Rasprostranenie i vliyanie koncepcii soobschestva edinoj sud'by chelovechestva v russkoyazychnom mire. *Kitajskoe izdatel'stvo.* 2023; № 7: 11-16).
7. Bahoo S., Alon I. News framing of the China's belt and road initiative: A media analysis. *Nordic Journal of Media Management.* 2020; № 1 (4): 495-525.
8. 刘淼. 中国特色社会主义在俄罗斯媒体中的传播与阐释. *语言学研究.* 2023; № 2: 197–208. (Lyu M. Rasprostranenie i interpretaciya socializma s kitajskoj specifikoj v rossijskih SMI. *Lingvisticheskie issledovaniya.* 2023; № 2: 197-208).
9. Fairclough N. *Language and Power.* London – New York: Longman, 1989.
10. Van Dijk T.A. *News as discourse.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1988.
11. *Medialogiya*. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/13412/#gazeti
12. 梅冠群. 俄罗斯对"一带一路"的态度、原因与中俄战略对接. *西伯利亚研究.* 2018; № 2: 29–37. (M`ej G. Otnoshenie Rossii k iniciative «Odin poyas i odin put'», prichiny i kitajsko-rossijskoe strategicheskoe sopryazhenie. *Issledovaniya Sibiri.* 2018; № 2: 29-37).
13. *Indeks "pyati svyazej"*. Available at: http://www.taiheinstitute.org/content/2018/12-24/0913043250.html
14. 王辛夷. 俄语语篇中段落的功能及其划分原则. *中国俄语教学.* 2010; № 2: 31–35. (Van S. Funkcii i principy deleniya abzacev v russkom diskurse. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae.* 2010; № 2: 31-35).
15. Meluhan M. *Understanding media.* Cambridge and London: MIT Press, 1995.
16. 胡悦, 赵梓涵. "一带一路"国际传播效能元分析（2013-2022）. *当代传播.* 2023; № 6: 33–38. (Hu Yu., Chzhao C. Meta-analiz `effektivnosti mezhdunarodnogo rasprostraneniya iniciativy «Odin poyas i odin put'» (2013-2022). *Sovremennaya kommunikaciya.* 2023; № 6: 33-38).

Статья поступила в редакцию 12.03.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-457-460

***Maiboroda A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanitarian and Pedagogical Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: alex.mai@list.ru*

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COLOUR DESIGNATION COMPONENT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (WITH REFERENCE TO THE ENGLISH-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL DICTIONARY). The article reveals a problem of developing a system analysis of English and Russian phraseological units with the name of colour, which allows identifying the structural and semantic features of the studied units. The symbolism and classification of phraseological units with the name of colour are considered. The main aim of the study is to conduct a system analysis of the above units. The developed system analysis of English and Russian phraseological units with the name of colour is implemented. Thus, based on the analysis of English and Russian

phraseological units with the name of colour, the structural and semantic features of these units are revealed. The aim of the study is achieved. The presented material allows to conclude that the ideas about colour in English and Russian cultures have a number of similarities and differences that affect the phraseological meaning. The results of the study are valuable for further development of the analysis of the specifics of phraseological units with the name of colour.

Key words: **comparative analysis, phraseological unit, coloronym, English language, Russian language**

А.А. Майборода*, канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: alex.mai@list.ru*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)

В статье раскрывается проблема разработки системного анализа английских и русских фразеологических единиц с названием цвета, позволяющего выявить структурные и семантические особенности изучаемых единиц. Рассмотрены символика и классификации фразеологических единиц с названием цвета. Главная цель исследования – это проведение системного анализа указанных выше единиц. Разработанный системный анализ английских и русских фразеологических единиц с названием цвета реализован в данной статье. Таким образом, на основе проведенного анализа английских и русских фразеологических единиц с названием цвета выявлены структурные и семантические особенности данных единиц. Представленный материал позволяет сделать вывод, что представления о цвете в английской и русской культурах обладают рядом сходств и различий, которые влияют на фразеологическое значение. Результаты исследования представляют ценность для дальнейшей разработки анализа специфики фразеологических единиц с названием цвета.

Ключевые слова: **сравнительный анализ, фразеологизм, колороним, английский язык, русский язык**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработать системный анализ фразеологизмов с названием цвета в современном английском и русском языках. Сравнительный анализ английской и русской лексики, обозначающей цвета, позволяет изучить особенности вышеуказанных языков, а также способствует выявлению общелингвистических закономерностей. В культуре англоязычного общества и русского общества каждый цвет несет определенную символику, поскольку связан с эстетическим и философским представлением о мире.

Явление фразеологизмов в английском и русском языках изучали следующие отечественные исследователи: А.И. Алехина [1], Н.Н. Амосова [2], А.В. Кунин [3], Т.И. Вендина [4]; зарубежные исследователи Ш. Балли [5], Л.П. Смит [6]. Несмотря на существующие научные работы, вопрос систематизации фразеологизмов с названием цвета в английском и русском языках требует детального рассмотрения.

Цель исследования – это проведение системного анализа английских и русских фразеологических единиц с названием цвета.

Задачи исследования:

1) выявить сущность понятия «фразеологизм с компонентом обозначения цвета»;

2) рассмотреть различные классификации фразеологизмов;

3) провести системный анализ фразеологизмов с названием цвета;

4) проанализировать частотность функционирования фразеологизмов, содержащих элемент обозначения цвета, на материале «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина.

Объект исследования – английские и русские образные единицы с названием цвета. Предмет исследования – особенности английских и русских образных единиц с названием цвета.

Материал исследования – «Англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина.

Научная новизна исследования состоит в том, что корпус фразеологических единиц с названием цвета английского и русского языков рассматривается с учетом структурного и семантического аспектов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что систематизируются и обобщаются научные данные о сущности и специфике английских и русских образных единиц с названием цвета.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для подготовки занятий по английскому языку.

Обоснование научных методов: метод сплошной выборки, при помощи которого отобран языковой материал для исследования; метод дефиниционного анализа, с использованием которого выявление особенностей изучаемых единиц стало возможным.

Прежде чем разработать системный анализ фразеологизмов с названием цвета, рассмотрим основные теоретические постулаты фразеологии. Рассмотрим трактовку термина «фразеология». А.В. Кунин считает, что фразеология представляет собой науку, посвященную исследованию фразеологизмов [3, с. 4]. Как видно из утверждения исследователя, в фокусе внимания фразеологии находятся фразеологизмы. Они являются важной частью языкового фонда, так как передают информацию о культуре и мировоззрении определенного народа.

В современной фразеологии выделяют такой тип фразеологизмов, как фразеологизмы с названием цвета или колоронимы. А.К. Урванцева полагает, что колороним – это фразеологическая единица со значением цветообозначения [7, с. 378]. Исследователь описывает компонент цвета в составе фразеологизма. Каждый цвет связан с конкретной ассоциацией в сознании носителей языка. Например, красный цвет может означать опасность.

В каждой культуре существует свое определение о каждом цвете. Н.А. Скитина, Н.В. Соловьева, В.П. Шабанова считают, что образ, заложенный во фразеологизме, основан не на значении его составляющих, а на представлениях, которые возникли в процессе переосмысления оригинального словосочетания [8, с. 293]. Исследователи выделяют аспект набора представлений о каждом цвете, который отражается во фразеологическом значении. Стоит отметить, что каждый фразеологизм выражает положительное, негативное или нейтральное значение.

Рассмотрим вопрос выделения базовых цветов в английском и русском языках. Л.В. Дудникова и М.С. Медведева рассматривают в своей работе систему базовых цветов в обоих языках [9, с. 57]. А.П. Василевич утверждает, что в разных культурах представления о физиологической природе цвета схожи, но система базовых цветов отлична [9, с. 57]. Исследователь считает, что представители разных культур одинаково воспринимают цвета, но выделяют базовые цвета по разным критериям.

Рассмотрим системы базовых цветов в английском и русском языках. Б. Берлин и П. Кей пишут, что в англоязычной культуре выделяют базовые цвета, которые, в свою очередь, относятся к разным подгруппам [9, с. 57]. В русскоязычной культуре к основным цветам относят цвета радуги. Также в русском языке функционируют дополнительные цвета. Например, розовый цвет [9, с. 57]. При составлении основных цветов представители русскоязычной культуры опираются на радугу, так как это природное явление в Библии символизирует связь с Богом, что, возможно, и объясняет выбор данного объекта в качестве основы для цветовой палитры. Для русскоязычной культуры характерна религиозность.

Изучим символику базовых цветов в английской и русской культурах. А.М. Шахбанова и О.В. Ведута упоминают следующую трактовку базовых цветов в английской культуре:

1) белый цвет олицетворяет чистоту и невинность: *as white as ghost* ‘бледный как привидение’;

2) черный цвет связан с тьмой: *black tie event* ‘официальное мероприятие’;

3) красный цвет означает ярость или запрет: *red light* ‘сигнал запрета, предупреждение об опасности’;

4) серый цвет – символ увядания: *to turn grey* ‘поседеть’;

5) желтый цвет означает радость или болезнь: *yellow press* ‘желтая пресса’;

6) зеленый цвет связан с юностью: *as green as grass* ‘молодой, зеленый, неопытный’;

7) синий цвет обозначает печаль: *blue devils* ‘подавленность, депрессия’;

8) розовый цвет – символ любви и физического благополучия: *in the pink* ‘быть здоровым, быть в хорошем состоянии’ [10, с. 532–533; 11, с. 13]. Исследователь связал значение фразеологизма со значением цветообозначения с представлением о конкретном цвете в английской культуре. Теплая цветовая гамма чаще всего выражает позитивные эмоции, а холодная – негативные.

Н.А. Скитина, Н.В. Соловьева, В.П. Шабанова рассматривают следующую трактовку базовых цветов в русской культуре:

1) белый цвет является символом добра, чистоты и красоты: *Овца бела, овца черна – шерсть* ‘все одинаковы’;

2) черный цвет является символом зла: *Черного кобеля не отмоешь добела* ‘неисправимого не исправишь’;

3) красный цвет является символом страсти или смущения: *красный как рак* ‘сильное смущение’;

4) серый цвет является символом заурядности или мудрости: *седой как лунь* ‘мудрый’;

5) желтый цвет – это символ радости, а также малоопытности: *желторотый птенец* ‘неопытный’;

6) зеленый цвет ассоциируется с молодостью: *зелено вино* ‘молодое вино’;

7) синий цвет символизирует счастье и загадку: *синяя птица* ‘счастье’;

8) розовый цвет означает ложное благополучие: *смотреть на мир сквозь розовые очки* ‘иллюзорное или оптимистичное отношение к жизни’ [8, с. 295]. Исходя из вышеописанных трактовок базовых цветов в английской и русской культурах, можно сделать вывод, что символическое значение белого, черного, зеленого цветов идентичны в обеих культурах, а символическое значение красного, серого, желтого, синего и розового цветов отличаются.

Рассмотрим различные типологии фразеологизмов, предложенные исследователями. М.Я. Элькуркаева предлагает следующую типологию фразеологизмов:

1) фразеологизмы-сравнения: *as white as a lily* ‘белый как лилия’;

2) фразеологизмы-метафоры: *black sheep of the family* ‘плохой’.

3) фразеологизмы-метонимии: *black and white* ‘защитник закона’ [12, с. 178–179]. Исследователь выделяет типы фразеологизмов, опираясь на структуру и семантику. Также в основу данной классификации положен стилистический аспект.

А.В. Кунин приводит следующую типологию фразеологизмов, которая базируется на их структуре: глагольные, именные и многокомпонентные [13, с. 153–158]. Примеры фразеологизмов по типологии А.В. Кунина приводят Л.П. Смит и С.М. Азизова:

1) примеры глагольных фразеологизмов: *to swear that black is white* ‘доказывать, что черное – белое’;

2) примеры именных фразеологизмов: *blue funk* ‘испуг’;

3) примеры многокомпонентных фразеологизмов: *as black as my hat* ‘ни зги не видно’ [6, с. 141–177; 14, с. 363]. Исследователь выделяет типы фразеологизмов на основе их структуры.

В данной статье в качестве рабочей типологии выбираем типологию А.В. Кунина, поскольку она позволит проанализировать структуру английских и русских фразеологизмов с названием цвета. При анализе учитывается культурный аспект.

Рассмотрим примеры 30 фразеологизмов с названием цвета в английском языке:

1) глагольные (10 единиц): *be in the black* ‘вести дело прибыльно’, *put up a black* ‘допустить бестактность’, *disappear into the blue* ‘раствориться в воздухе’, *have green fingers* ‘быть опытным садоводом’, *be in the red* ‘быть в долгу’, *come out of the red* ‘выпутаться из долгов’, *go into the red* ‘приносить дефицит’, *put in the red* ‘привести к банкротству’, *see the red light* ‘видеть или подозревать опасность’, *call white black* ‘называть белое черным (утверждать что-либо вопреки очевидности) ’;

2) именные (12 единиц): *black diamonds* ‘каменный уголь’, *black ivory* ‘афроамериканские рабы’, *blue fear* ‘паническое состояние’, *blue devils* ‘уныние’, *the long green* ‘деньги’, *green light* ‘разрешение’, *in the pink* ‘в прекрасном состоянии (о здоровье)’, *the pink of perfection* ‘верх совершенства’, *white caps* ‘барашки (белые гребни бурунов)’, *yellow alert* ‘сигнал воздушной тревоги’, *yellow jack* ‘желтая лихорадка’, *yellow rag* ‘бульварный листок’;

3) многокомпонентные (8 единиц): *as black as hades* ‘безрадостный’, *as black as hell* ‘тьма кромешная’, *all cats are grey in the dark* ночью ‘все кошки серы’, *as red as a beet* ‘красный как рак (от смущения)’, *as red as a cherry* ‘румяный’, *as red as fire* ‘вспыхнувший (о лице)’, *as white as a ghost* ‘смертельно бледный’, *as yellow as gold* ‘золотистый’ [15, с. 87–844]. Результаты анализа представлены на рис. 1.

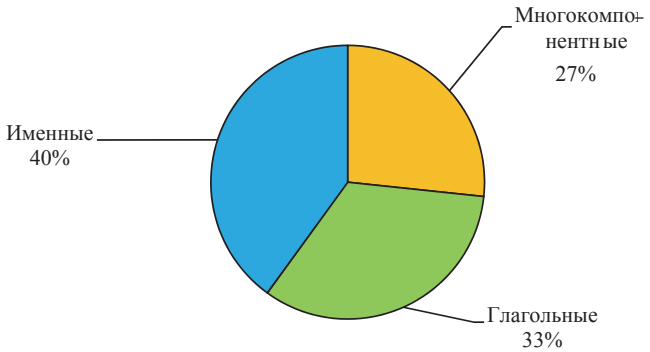


Рис. 1. Процентное соотношение фразеологизмов с названием цвета в английском языке (30 единиц)

В соответствии с рис. 1 в выбранных примерах наиболее частотные фразеологизмы – именные (46%). Далее идут глагольные единицы (33%). Наименее частотные единицы – многокомпонентные (27%). Подобное процентное соотношение изучаемых единиц свидетельствует о том, что для английского языка предпочтительно использование именных и глагольных фразеологических единиц, так как их проще воспринимать и запоминать говорящему.

Далее приведем примеры из русской фразеологии:

1) глагольные (3 единицы): *допиться до белой горячки* ‘сильно выпить’, *дать зеленую улицу* ‘устранять препятствия, мешающие чему-либо’; *родиться в пурпуре* ‘родиться в роскоши’;

2) именные (22 единицы): *Красная книга* ‘список редких вымирающих животных’, *Красный крест* ‘символ защиты’, *Красная площадь* ‘главная площадь Москвы’, *Черный вторник* ‘падение курса рубля 1994 года’, *черный список* ‘список лиц, которым отказано в конкретных правах и привилегиях’; *до посинения* ‘долго и упорно’, *черная неблагодарность* ‘ответ злом на добро’, *серое вещество* ‘мозг’, *белое мясо* ‘свинина, телятина, курятина’; *красное мясо* ‘говядина и баранина’, *черная бухгалтерия* ‘выдача зарплаты наличными без уплаты налогов’, *серая мышь* ‘тихий и незаметный человек’, *белая кость* ‘человек знатного происхождения’, *белый свет* ‘окружающий мир’, *черный юмор* ‘шутки на запретные темы’, *черное золото* ‘нефть’, *белая зарплата* ‘чистая прибыль’, *черная вдова* ‘жена, убившая или доведшая до смерти нескольких мужей’; *белая полоса* ‘хороший период в жизни’, *черная полоса* ‘плохой период в жизни’, *белый камень* ‘мышьяк’, *белая ворона* ‘непохожий на других человек’;

3) многокомпонентные (5 единиц): *черный как вороново крыло* ‘черный с синеватым отливом (о волосах)’, *средь белого дня* ‘на виду у всех’, *бледный как полотно* ‘очень белый’, *белый как снег* ‘очень белый’, *белый свет не мил* ‘ничего не радует’ [15, с. 86–820]. Результаты анализа представлены на рис. 2.

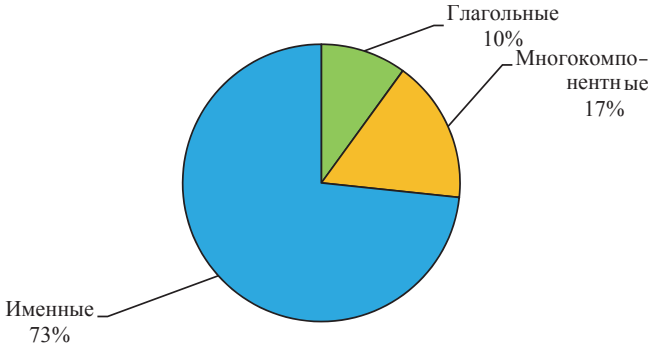


Рис. 2. Процентное соотношение фразеологизмов с названием цвета в русском языке (30 единиц)

В соответствии с рис. 2 можно сделать вывод, что чаще всего среди изученных русских фразеологизмов встречаются именные фразеологизмы (73%), реже – многокомпонентные (17%) и глагольные (10%). Именные фразеологизмы применяются чаще, чем остальные виды, так как они позволяют эффективно передать характеристику объекта.

В составе английского и русского языков функционируют колоронимы – образные единицы с названием цвета. Колороним является сложной и многоаспектной единицей, что объясняет наличие разных подходов к его классификации. В настоящем исследовании использована структурная классификация А.В. Кунина, согласно которой выделяют следующие виды образных единиц: глагольные, именные и многокомпонентные. На основании изученного теоретического материала разработан и проведен системный анализ фразеологических единиц с названием цвета. Выявлено, что в английском языке чаще всего используются именные и глагольные фразеологизмы с названием цвета. В русском языке чаще всего употребляются именные фразеологизмы. Подобный факт обусловлен тем, что английский язык стремится к точному и краткому изложению мысли, русский язык старается передать мысль при помощи образа. Также рассмотрены значения приведенных выше фразеологических единиц. Итак, цель и задачи исследования достигнуты. В настоящей статье применяется системный подход к изучению специфики образных единиц с названием цвета на материале английского и русского языков, что позволяет говорить об актуальности и новизне данного исследования. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации научного материала, посвященного образным единицам с названием цвета. Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования для разработки лекций и семинаров по английскому языку.

Можно сделать следующие выводы. Фразеологизмы с названием цвета являются частью современных англоязычной и русскоязычной культур. Они передают представления носителей языка об объектах и явлениях реальной действительности. Структура и семантика образных единиц различаются в зависимости от типа языка и культуры.

В дальнейшем можно рассмотреть данные образные единицы на примере современного англоязычного произведения и текста его перевода. Фразеологические единицы позволяют раскрыть образы персонажей и передать атмосферу художественного произведения.

Целевой аудиторией настоящей статьи являются ученые и исследователи, работающие в области лингвистики и смежных дисциплин. Также данная статья будет интересна преподавателям и студентам языковых специальностей.

Библиографический список

1. Алехина А.И. *Идиоматика современного английского языка.* Минск: Высшая школа, 2002.
2. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии.* Ленинград: Наука, 1998.
3. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка.* Москва: Высшая школа, 1996.
4. Вендина Т.И. *Введение в языкознание.* Москва: Наука, 1977.
5. Балли Ш. *Французская стилистика.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1990.
6. Смит Л.П. *Фразеология английского языка.* Москва: Высшая школа, 1998.
7. Урванцева А.К. Структурно-грамматическая характеристика фразеологизмов со значением цветообозначения в английском языке. *Грамота.* 2019; Т. 12, № 11: 377–380.
8. Скитина Н.А., Соловьева Н.В., Шабанова В.П. Зоонимные фразеологические единицы с компонентом-колоронимом в русском и английском языках: сопоставительная характеристика. *Грамота.* 2020; Т. 13, № 10: 292–297.
9. Дудникова Л.В., Медведева М.С. К вопросу о системе цветообозначений в русском, английском и французском языках (на материале Национального корпуса русского языка). *Гуманитарные и социальные науки.* 2022; Т. 90, № 1: 56–61.
10. Шахбанова А.М. Отражение английской культуры во фразеологизмах с компонентом цветообозначения. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 531–533.
11. Ведута О.В. Символическая насыщенность цветообозначения green в английских идиомах. *Грамота.* 2019; Т. 12, № 3: 11–14.
12. Эльжуркаева М.Я. Особенности употребления фразеологических единиц с прилагательными black и white. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 1 (26): 177–180.
13. Кунин А.В. *Английская фразеология.* Москва: Наука, 2004.
14. Азизова С.М. Сопоставительный анализ ФЕ с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет, в русском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 5 (90): 362–364.
15. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь.* Москва: Русский язык, 1984.

References

1. Alehina A.I. *Idiomatika sovremennogo anglijskogo yazyka.* Minsk: Vysshaya shkola, 2002.
2. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii.* Leningrad: Nauka, 1998.
3. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
4. Vendina T.I. *Vvedenie v yazykoznanie.* Moskva: Nauka, 1977.
5. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1990.
6. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
7. Urvanceva A.K. Strukturno-grammaticheskaya harakteristika frazeologizmov so znacheniem cvetooboznacheniya v anglijskom yazyke. *Gramota.* 2019; T. 12, № 11: 377-380.
8. Skitina N.A., Solov'eva N.V., Shabanova V.P. Zoonimnye frazeologicheskie edinicy s komponentom-koloronimom v russkom i anglijskom yazykah: sopostavitel'naya harakteristika. *Gramota.* 2020; T. 13, № 10: 292-297.
9. Dudnikova L.V., Medvedeva M.S. K voprosu o sisteme cvetooboznachenij v russkom, anglijskom i francuzskom yazykah (na materiale Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2022; T. 90, № 1: 56-61.
10. Shahbanova A.M. Otrazhenie anglijskoj kul'tury vo frazeologizmah s komponentom cvetooboznacheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 3 (70): 531-533.
11. Veduta O.V. Simvolicheskaya nasyschennost' cvetooboznacheniya green v anglijskih idiomah. *Gramota.* 2019; T. 12, № 3: 11-14.
12. `El'zhurkaeva M.Ya. Osobennosti upotrebleniya frazeologicheskih edinic s prilagatel'nymi black i white. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 1 (26): 177-180.
13. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya.* Moskva: Nauka, 2004.
14. Azizova S.M. Sopostavitel'nyj analiz FE s komponentami-prilagatel'nymi, oboznachayuschimi cvet, v russkom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 5 (90): 362-364.
15. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'.* Moskva: Russkij yazyk, 1984.

Статья поступила в редакцию 12.03.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-460-462

Milovanova M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL TRENDS IN THE LANGUAGE OF THE REGION (USING THE EXAMPLE OF THE VOLGOGRAD REGION). The article is devoted to the characteristics of the language situation of a particular region (Volgograd Oblast). The relevance of the work is due to the need to monitor and describe the processes of interaction between different varieties of the national language that affect its functioning. Individual trends in the development of the Russian language are highlighted using the example of the Lower Volga region. The tendency of dialecticisms to enter the literary language is characterized, and the role of famous regional writers in this process is shown. Fragments of a sociolinguistic survey of schoolchildren on the subject of semantization of key concepts of the Don Cossack culture are given. A conclusion is made about the advisability of conducting regular monitoring of the language situation in the region, which allows identifying certain trends in the development of the Russian language and making short-term and long-term forecasts in this area.

Key words: **monitoring, forecast, dialectisms, literary language, language situation, regional language**

М.В. Милованова, *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЯЗЫКЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Статья посвящена характеристике особенностей языковой ситуации отдельного региона (Волгоградская область). Актуальность работы обусловлена необходимостью мониторирования и описания процессов взаимодействия различных разновидностей общенародного языка, влияющих на его функционирование. Выделены отдельные тенденции развития русского языка на примере Нижневолжского региона. Охарактеризована тенденция вхождения диалектизмов в состав литературного языка, показана роль в этом процессе известных региональных писателей. Приведены фрагменты социолингвистического опроса школьников на предмет семантизации ключевых понятий культуры донского казачества. Сделан вывод о целесообразности проведения регулярного мониторирования языковой ситуации региона, позволяющего выявить определенные тенденции в развитии русского языка и составить краткосрочные и долгосрочные прогнозы в этой сфере.

Ключевые слова: **мониторинг, прогноз, диалектизмы, литературный язык, языковая ситуация, язык региона**

Актуальность статьи определяется необходимостью изучения развития русского литературного языка в постоянно изменяющихся условиях современного общества, в котором происходят различные процессы глобализации, усиливается влияние интернет-коммуникации. В этой связи попытка прогнозирования путей развития русского языка имеет большое значение для дальнейшего осмысления языковой ситуации, выработки возможных способов ее улучшения. В настоящее время почти каждый регион Российской Федерации является полиэтничным. Так, например, на территории Волгоградской области сегодня проживает свыше 100 наций и народностей со своими языками. Помимо этого, широко представлены донские казачьи говоры, а также переселенческие волжские говоры. Таким образом, язык региона – это явление динамическое, поэтому необходимо, чтобы динамический характер объекта изучался с применением адекватных приемов и методов, что может быть достигнуто с помощью лингвистического мониторинга, позволяющего отслеживать разновекторные тенденции в языке отдельного региона [1; 2].

Цель статьи – определить отдельные тенденции (в рамках прогнозов) развития русского языка на примере Волгоградской области. В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) охарактеризовать понятие прогнозирования и его возможности в рамках языковой ситуации; 2) на основе анализа языковой ситуации Нижневолжского региона описать действующие тенденции развития

русского языка; 3) рассмотреть в качестве примера тенденцию взаимодействия литературного языка и диалектов в рамках обозначенного региона.

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о тенденциях развития русского языка в отдельно взятом регионе.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы прогнозирования применительно к языку и языковой ситуации в целом.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов проведенного исследования при изучении истории русского литературного языка, диалектологии, в рамках спецкурсов по социолингвистике.

Основными методами в работе являются общенаучные методы моделирования, анализа и синтеза, а также мониторирования.

Материалом исследования послужили результаты анкетирования, опросов носителей языка, а также данные диалектологических экспедиций (записи устной речи).

Прогнозирование как специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо процесса в настоящий момент широко применяется во всех сферах и областях научного знания, особенно большое распространение получили различные социально-экономические прогнозы. Отметим, что в современной лингвистике наблюдается интерес прежде всего к прошлому либо настоящему состоянию языка. Проблема «языкового будущего», проблема предвидения и тем более сознательного планирования развития языка не нашла должного отражения в трудах ученых, несмотря на важность и значимость прогнозирования в различных областях гуманитарного знания. Известный отечественный лингвист А.А. Потебня еще в XIX в. писал: «Основной вопрос всякого знания: откуда и, поскольку можно судить по этому, куда мы идем» [3, с. 5].

Одним из самых надежных путей лингвистического прогнозирования, на наш взгляд, следует считать исследование и последующую экстраполяцию устойчивых тенденций в развитии языка. Под разработкой прогноза понимается специальное исследование конкретных перспектив развития какого-либо процесса или явления [4].

Анализ языковой ситуации в Нижневолжском регионе на основе метода мониторирования позволяет нам выделить следующие тенденции в развитии русского языка: 1) вхождение ряда диалектизмов (зафиксированных в говорах жителей Нижневолжского региона и в текстах художественных произведений региональных писателей, которые сами являются носителями этих говоров) в систему литературного языка; 2) на фоне дальнейшего расширения функций устной разновидности литературного языка стабилизация ее норм, постепенное вытеснение эксплицитно-оценочного компонента; 3) снижение темпов падения уровня речевой культуры, что во многом обусловлено намеченной программой развития как в государстве в целом, так и в отдельно взятом регионе системы среднего, профессионального, высшего образования; 4) демократизация русского литературного языка будет, несомненно, продолжаться, что обусловлено в целом поступательным развитием общества [5].

Остановимся более подробно на первой выделенной тенденции. На этом этапе работы в рамках мониторирования языковой ситуации было проведено исследование языкового материала, отражающего живую речь носителей говоров региона. Материал собран в течение ряда лет в ходе диалектологических экспедиций в Иловлинский и Суровикинский районы Волгоградской области. Обратим внимание, что соотношение разных пластов лексики в самих диалектах, а также в диалектах и литературном языке изучено недостаточно, несмотря на давнюю традицию описания и исследования диалектов. Для установления доминирующих тенденций развития общенародного языка на современном этапе представляется важным показать, как происходит процесс взаимодействия литературного языка с говорами.

С одной стороны, в результате воздействия урбанизации наблюдается тенденция к исчезновению из речи коренного населения диалектной лексики, отражающей народную речевую культуру, представления о материальных и духовных ценностях носителей языка. С другой стороны, в настоящее время отмечена контртенденция, проявляющаяся в стремлении носителей казачьих говоров (преимущественно средней возрастной группы 35–60 лет) к сохранению традиционного диалекта в связи с осознанием его как престижного. Престижность казачьих говоров обусловлена активным движением за возрождение донского казачества, воссозданием институтов казачьего самоуправления, воспитанием молодежи в духе казачьих традиций. Осознанию престижности казачьих диалектов способствует поддержка казачества на государственном уровне деятельностью Совета при Президенте РФ по делам казачества.

В качестве примера возьмем лексему *каймак*, которая уже зафиксирована в словарях литературного языка. Особый диалектный характер этого слова передан волгоградским писателем Борисом Екимовым в одноименном рассказе: «Спросите у русского человека, любит ли он каймак. В ответ чаще всего недоуменье: «Что это за штука?». Наверное, и вправду донской наш, казачий край – не Россия. Потому что свой народ, коренной ли, завзятый казачура или просто в наших краях поживший, тут же заулыбается, замаслятся глазки, а губы сами собой причмокнут: «Каймачок…». И весь тут ответ. Но конечно же за каймаком лучше пойти ли, поехать утром во двор, где держат коров и делают каймаки. На тот же хутор Камыши, он рядом. Надбежишь ко времени, хозяйка улыбается: сейчас буду снимать. Именно снимать, каймаки снимаются. Каймачный съем называется. Один съем, два съема... Вот приносится с холода тяжелый казан или просторная кастрюля с молоком, и на твоих глазах деревянной лопаткой ли, ложкой снимается вершок – пышный, ноздреватый блин застывших топленых сливок, огромная пенка в густых подтеках, сочная и душистая. Одним словом, каймак» [6]. Вхождение лексемы *каймак* в активное речевое употребление у жителей юга России стало основой вхождения ее в лексический фонд литературного языка с пометой «обл.». Употребление этой лексемы в произведениях авторитетных писателей создает возможность для ее включения в русский литературный язык уже без стилистических помет.

Примером обогащения литературного языка за счет диалектной лексики может служить также язык произведений известного волгоградского писателя Евгения Александровича Кулькина, в которых автор воссоздает не только «житие» южнорусского казачества, но и жизнь различных слоев русского общества [7]. В свои произведения автор, наряду с лексикой русского литературного языка, включает и стилистически маркированную лексику. В качестве примера приведем глагольную лексику. Отметим, что почти все глаголы зафиксированы в словарях русского языка. Так, весь массив глагольной лексики, извлеченной из произведений Е.А. Кулькина, мы условно разделили на три группы, в зависимости от степени взаимодействия с литературным языком.

В первую группу были включены глаголы, которые обнаруживают высокую степень такого взаимодействия и фиксируются в толковых словарях современного русского литературного языка, например: *бежать, брести, вести, идти* (лексико-семантическая группа (ЛСГ) глаголов перемещения); *говорить, спросить* (ЛСГ глаголов речевой деятельности); *помышлять* (ЛСГ глаголов мыслительной деятельности); *есть, пить* (ЛСГ глаголов физиологических действий). К этой же группе нами были отнесены глаголы состояния *жить, умереть* (ЛСГ глаголов бытия), *бледнеть, краснеть, зарумяниться* (ЛСГ глаголов качественного состояния), *бесноваться* (ЛСГ глаголов поведения), а также формы прошедшего времени от глаголов отношения, представленные лексемами *грабить, дать, украсть* (ЛСГ глаголов владения), *возненавидеть, любить* (ЛСГ глаголов межличностных отношений), *воевать, главенствовать, служить* (ЛСГ глаголов социальных отношений).

Вторую группу составила глагольная лексика, которая находится в рамках русского языка, но имеет узкую сферу применения и отмечается в толковых словарях с различными пометами, например, «областное», «просторечное» и др. В эту группу нами были включены глаголы действия *шастать, шлендать* (ЛСГ глаголов перемещения); *турнуть, ухайдокать* (ЛСГ глаголов физического воздействия на одушевленный либо неодушевленный объект); *буторить, вякать* (ЛСГ глаголов речевой деятельности); *смостырить* (ЛСГ глаголов создания объекта в результате физического или интеллектуального труда). К этой же группе мы отнесли глаголы состояния *хляснуться, сковырнуться* (ЛСГ глаголов бытия); *бирючить, выкамаривать, выкрутасничатъ, шалыганить* (ЛСГ глаголов поведения) и глаголы отношения: *обротать, съякшаться, снюхаться, вожжаться, изгиляться, ущучить* (ЛСГ глаголов межличностных отношений).

Третью, самую немногочисленную группу составили глаголы, которые фиксируются только в словарях русских народных говоров, например: *бедитъ = губить* (поле действия, ЛСГ глаголов физического воздействия на одушевленный либо неодушевленный объект); *горгычить = громко разговаривать, ругаться*; *побалендрасить = вести пустые разговоры* (поле действия, ЛСГ глаголов речевой деятельности); *сблагостить = украсть* (поле отношения, ЛСГ глаголов владения); *муртохаться = иметь любовные отношения* (поле отношения, ЛСГ глаголов межличностных отношений).

Вопрос о характере взаимодействия различных пластов лексики в рамках общенародного языка может быть рассмотрен следующим образом: лексические единицы выделяемых нами первой и второй групп составляют ближнюю периферию общенародного языка и представляют собой основной пласт лексики общепонятной. Третья группа глагольной лексики составляет один из секторов дальней периферии общенародного языка. Таким образом, периферийная зона и дает те приращения основного словарного фонда, которые могут постепенно перемещаться из дальней периферии к ближней, более привычной, узуальной и в перспективе стать фактом уже литературного языка.

Однако процесс взаимодействия литературного языка и диалектов во многом обусловлен спецификой современной языковой ситуации, в которой большую роль играют различные формы интернет-коммуникации. Несмотря на процессы вхождения отдельных диалектных слов в состав литературного языка, многие их них остаются для носителей русского языка (прежде всего молодого возраста) так называемыми «словами-лакунами».

В рамках поставленных задач нами был проведен социолингвистический опрос, цель которого состояла в том, чтобы получить по возможности объективные данные, отражающие степень знакомства современных волгоградских школьников с ключевыми понятиями культуры донского казачества, традиционно проживающего в Волгоградской области. В связи с этим стремление респондентов к исчерпывающему ответу на все вопросы не являлось необходимым условием полноценного участия в опросе. Такие ответы, как «не знаю» или прочерк в той или иной графе, представлялись в той же мере информативными, как и положительные ответы. При заполнении анкеты мы просили выполнить следующие условия: заполнять анкету на месте (5–7 минут), не пользоваться справочными пособиями, не консультироваться с другими учащимися.

Так, опрос школьников младшего и среднего звена нескольких школ г. Волгограда показал, что большие трудности у них вызвало понятие «курень», в том числе и у обучающихся в 11 классе, несмотря на то что они должны быть знакомы с творчеством М. Шолохова. Это слово не смогли объяснить 82%, только 2 девочки и 1 мальчик смогли дать толкование понятия *курень* – «дом казака; дом, где казаки живут», «дом, где жили казаки», «хата». Другие ответы:

девочки: *место, где курят*; ассоциации: *курица; плохое дело*;

мальчики – ассоциации: *курить, сигареты*.

Затруднения возникли и с определениями понятия «казак». У мальчиков встречались такие определения: казак – это *воин; солдат; мужик*; *вольный человек*; *всадник; человек другой национальности; житель Поволжья*. Ассоциации: *очень сильный мужчина, незнакомец, организованность*.

Девочки давали такие толкования: казак – *человек; мужик; большой усатый дядя; дядька; человек; мужчина; воин; член войска, охранявший границу во время турецкой войны*. Ассоциации: *мужчина с усами, человек на коне*.

Таким образом, у 80% опрошенных понятие «казак» ассоциируется с представлением о сильном человеке, воине, как правило, имеющем усы. Необходимо отметить, что это понятие должно быть знакомо обучающимся, потому что Волгоградская область является территорией, где традиционно проживают казаки, действуют органы казачьего самоуправления, издается газета «Казачий кругъ».

Полученные в ходе анкетирования результаты, конечно, не являются исчерпывающими. В дальнейшем предполагается расширить аудиторию опрашиваемых за счет респондентов других возрастных групп школьников, а также опросить школьников не только Волгограда, но и Волгоградской области.

Таким образом, описание действующих тенденций, разработка прогнозов развития русского литературного языка в Нижневолжском регионе позволяет утверждать следующее. Пути развития языка в отдельно взятом регионе определяются как общими тенденциями развития литературного языка на всей территории Российской Федерации, так и социально-экономическими, политическими, культурными особенностями самого полиэтнического региона, в данном случае Нижневолжского – с его тесным и сложным взаимодействием различных лингвокультур и диалектов.

Библиографический список

1. Сковородников А.П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2013; № 1: 194–222.
2. Шамне Н.Л. Теоретические и прикладные аспекты эколингвистического мониторинга региона. *Пространство в языке и речи: эколингвистические и лингвокультурологические проблемы изучения и описания:* сборник научных статей. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2010: 21–32.
3. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва: Учпедгиз, 1968: Т. III.
4. *Малая российская энциклопедия прогностики*. Москва: Институт экономических стратегий, 2007.
5. Шамне Н.Л., Милованова М.В., Терентьева Е.В. *Социолингвистические и лингводидактические аспекты изучения проблемы миграции:* монография. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2017.
6. Екимов Б. *Высшая мера: Повести и рассказы*. Волгоград: Комитет по печати, 1995.
7. Кулькин Е.А. *Прощеный век: Трилогия. Крушение*. Волгоград: Издатель, 2000.

References

1. Skovorodnikov A.P. O predmete `ekolingvistiki primenitel'no k sostoyaniyu sovremennogo russkogo yazyka. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2013; № 1: 194-222.
2. Shamne N.L. Teoreticheskie i prikladnye aspekty `ekolingvisticheskogo monitoringa regiona. *Prostranstvo v yazyke i rechi: `ekolingvisticheskie i lingvokul'turologicheskie problemy izucheniya i opisaniya:* sbornik nauchnyh statej. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2010: 21-32.
3. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva: Uchpedgiz, 1968: T. III.
4. *Malaya rossijskaya `enciklopediya prognostiki*. Moskva: Institut `ekonomicheskih strategij, 2007.
5. Shamne N.L., Milovanova M.V., Terent'eva E.V. *Sociolingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty izucheniya problemy migracii:* monografiya. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj universitet, 2017.
6. Ekimov B. *Vysshaya mera: Povesti i rasskazy*. Volgograd: Komitet po pechati, 1995.
7. Kul'kin E.A. *Proschenyj vek: Trilogiya. Krushenie*. Volgograd: Izdatel', 2000.

Статья поступила в редакцию 12.03.25

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-462-465

Nosochenko M.A., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com*

THE CONCEPT OF DESTINY IN THE WORKS BY J. CORTÁZAR. The author of the study considers the worldview, the attitude and the consciousness that characterize a twentieth-century man in the works by the famous Argentine writer J. Cortázar. The article explores this problem in the context of artistic understanding of human destiny. The author makes a comparative analysis of artistic symbols of human destiny in different periods of the writer's artistic creation. The study focuses on the mythopoetic character of the concept of destiny in the Cortázar's works, showing the archetypal nature of Cortázar's plots. The main attention of the author of the study is focused on the analysis of the Game as the main image of human destiny in the writer's works. According to the study Cortazar considered man's encounter with his own destiny as borderline situation. This borderline situation manifests itself in symbols of the Transformation (or Transfer). These images are the Bridge, the Web, the Thread, the Doppelganger, the Labyrinth of the Minotaur. The borderline situation is always the collision of opposites: the Nature and the Culture, the Human and the Animal, the Chance and the Fate. The article would be of help to philologists, philosophers, and all persons who are engaged in cultural studies.

Key words: **X. Cortázar, 20th century Latin American literature, new Latin American novel, modernism, magic realism, destiny, cultural myth, play**

М.А. Носоченко, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул, E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com*

КОНЦЕПТ СУДЬБЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Х. КОРТАСАРА

В статье рассматривается осмысление мирочувствования человека XX столетия в произведениях аргентинского писателя Х. Кортасара. Показано, как данная тема раскрывается писателем через его обращение к концепту человеческой судьбы. Прослеживается генезис образа судьбы в различные периоды его творчества, даётся характеристика символов и сюжетов, используемых Кортасаром для художественного воплощения собственного видения данной темы. Основное внимание автор исследования концентрирует на мифопоэтическом характере концепта судьбы в творчестве писателя, показывая архетипическую природу кортасаровских сюжетов. В статье делается заключение, что центральным образом судьбы в произведениях Кортасара является Игра, раскрывается карнавальный характер данного образа. В исследовании обосновывается мысль, что писатель понимал встречу человека с судьбой как пограничную ситуацию, манифестирующую себя через символы перехода. Статья может быть рекомендована филологам, философам, а также всем тем, кто занимается исследованиями в области культуры.

Ключевые слова: **Х. Кортасар, латиноамериканская литература XX века, новый латиноамериканский роман, модернизм, магический реализм, судьба, культурный миф, игра**

Тема человеческой судьбы является одной из ведущих в мировой литературе. XX век с его трагическими коллизиями открыл новые измерения человеческого бытия, что повлекло за собой переосмысление концепта судьбы в философии и художественной деятельности. Этот процесс ознаменовался появлением иных понятий и образов, отсылающих к идее судьбы, а также переоценкой древних символов и мифологем.

Латинская Америка на протяжении всего XX века была средоточием гражданских и политических конфликтов, территорией насилия и революций. Но также она дала миру новые религиозные идеи, великие искусство и литературу. Тема судьбы стала одной из центральных во многих произведениях писателей стран Латинской Америки. В связи с этим необходимо отметить таких выдающихся авторов, как О. Кирога, М.А. Астуриас, Г.Г. Маркес, Х.Л. Борхес, А. Б. Касарес.

К сожалению, в эстетике и литературоведении уделяется недостаточное внимание исследованию концепта судьбы в художественных произведениях. Это утверждение справедливо и относительно латиноамериканской литературы XX столетия, несмотря на то что в целом существует длинный список глубоких и интересных научных работ, посвященных изучению творчества латиноамериканских писателей.

Значимое место в истории латиноамериканской литературы принадлежит аргентинскому писателю Х. Кортасару. Его произведения представляют собой воплощение наиболее ценного художественного опыта, накопленного литературой Латинской Америки, и в то же время отличаются неповторимым своеобразием. В них, как в зеркале, отражены духовные поиски и конфликты человека той эпохи. Через исследование концепта судьбы писатель анализирует драму человека XX столетия, бытие которого проходит в атмосфере вечного карнавала. Как правило, в этой связи большее внимание уделяется роману «Игра в классики», однако мы сознательно исключим его из поля нашего рассмотрения, так как он заслуживает отдельной статьи. Таким образом, актуальность данного исследования коренится в потребности рассмотреть кортасаровские произведения как форму критики культуры, которая осуществляется посредством художественного осмысления человеческой судьбы.

Источниковой базой исследования являются работы зарубежных и отечественных учёных в области философии и литературоведения. Из числа иностранных авторов выделим такие имена, как Питер Стэндиш (*Peter Standish*) и Мигель Эррает (*Miguel Herráez*). Отечественная научно-исследовательская традиция представлена именами В.Н. Кутейщиковой, Л.С. Осповата, Т.И. Межиковской, В.Б. Земскова, И.А. Тетерян. Из современных авторов хотелось бы отметить работы М.С. Бурака, Л.Г. Хоревой и М.С. Бройтман, а также посвященные исследованию произведений Х.Л. Борхеса и магического реализма в целом научные изыскания Е.В. Беликовой и Е.В. Завадской.

Цель исследования – проследить развитие концепта судьбы в литературных произведениях Х. Кортасара в разные периоды его творчества. Эта цель последовательно решается через выполнение ряда задач: выявление основных мифологем и образов судьбы в произведениях писателя; исследование и интерпретация авторского художественного концепта судьбы через его рассмотрение в общем контексте развития литературы Латинской Америки; анализ специфических черт, присущих кортасаровскому осмыслению данной темы.

Научная новизна исследования состоит в следующем: раскрыт мифопоэтический смысл концепта судьбы в творчестве Х. Кортасара; обоснован карнавальный характер её образов в произведениях писателя, где она выступает в первую очередь в качестве архетипической фигуры Игрока.

В качестве методов исследования использованы метод герменевтики, описательный, мифопоэтический, а также историко-типологический методы.

Теоретическая значимость исследования: полученные результаты могут стать основой для дальнейшего изучения концепта судьбы как в литературе в целом, так и в произведениях латиноамериканских писателей. В статье раскрывается архетипический смысл символики судьбы в произведениях писателя, показана связь его художественных интерпретаций с древними культурными мифами.

Данное исследование имеет практическую значимость и может быть использовано преподавателями гуманитарных дисциплин при подготовке учебных курсов, посвященных мировой художественной культуре XX столетия.

Хулио Кортасар, исп. *Julio Cortázar*, является одним из самых известных писателей XX века. Даже в его ранних произведениях чувствуется особенная художественная атмосфера, отличающая произведения автора: психологическая достоверность и обыденность в сочетании с дерзкой гротескностью образов.

Кортасар опирается на творческий метод своих старших современников: Х.Л. Борхеса и Х.К. Онетти. С одной стороны, его произведения типичны для модернистской латиноамериканской литературы: это и стремление придать обыденности самые фантастические черты, и эксперименты со временем и пространством, разрушающие причинно-следственные связи. Однако Кортасара отличает как острая полемичность, конфликтность произведений, так и особая изощрённость языка: его проза более соответствует законам поэтического, нежели прозаического жанра. «Аналитичность многих рассказов Кортасара не противоречит тому, что строятся они по законам скорее поэзии, нежели прозы. Разрушая привычные устоявшиеся представления, воображение художника открывает новые соотношения между элементами реальности. Его фантастика не абсурдна, она метафорична» [1, с. 264]. От себя добавим, что для писателя гротеск является способом вывернуть реальность наизнанку, заставить её раскрыть собственные тайны.

Кортасар – мастер, умеющий найти фантастическое в мире повседневности, создатель завораживающих фантасмагорий. М. Варгас Льоса характеризует Хулио Кортасара как романиста, произведения которого одновременно укоренены в двух человеческих измерениях: воображаемом и реальном: «Погружаясь попеременно то в повседневную жизнь, то в чудо, читатель никогда не знает, в какой момент пересекает их границу. Тут все дело в легчайших переменах дыхания повествования, в едва заметном чередовании его ритмов и законов» [2, с. 101].

Сам писатель, формулируя собственную оценку фантастического, говорит в одном из интервью, что фантастическое – «это всегда нечто очень простое» [3, с. 293]. Оно вторгается в нашу повседневную жизнь в самых обыденных ситуациях. И одновременно это нечто исключительное, происходящее лишь однажды.

Зачастую в центре произведений Кортасара – антигерой, маргинал, личность, не принимающая условности и ограничения современного общества. Тема неподлинности человеческого существования в мире повседневности проходит через всё творчество писателя. Индивида можно лишить его судьбы, заставить прожить не свою жизнь: в этом источник многочисленных трагедий. Однако многие герои Кортасара стремятся обрести свою собственную судьбу, иногда ценой гибели.

Символы судьбы в произведениях Кортасара – мандала, лабиринт, двойник, шахматы, корабль, дорога. Похожую символику, имеющую мифологическое происхождение, мы встречаем также в произведениях Борхеса и других писателей. Для Борхеса значимым образом судьбы является паутина. У Кортасара это нить, ткань. Однако специфика кортасаровского видения состоит в понимании судьбы как *перехода*, разрыва непрерывности, поэтому для писателя манифестацией судьбы являются окно и мост, как посредники, открывающие выход в иную реальность. Если для Борхеса судьба – это загадка, тайна, то для Кортасара судьба – игра, как парадоксальное воплощение человеческой свободы и обреченности одновременно.

Впервые тема судьбы ясно прозвучала в ранней драме Кортасара «Короли», или «Цари» (исп. *Los Reyes*), опубликованной в 1949 году. Это произведение знаменательно тем, что оно уже содержит некоторые образы и идеи, получившие развитие в более поздних работах автора. Основой драмы является античный миф, посвящённый борьбе Тесея с Минотавром. Возможно, Кортасар обращается к этому мифу, вдохновлённый произведениями А. Жида «Тесей» и Х.Л. Борхеса «Дом Астерия», однако он предлагает оригинальную авторскую трактовку этой коллизии. Минотавр Борхеса, которому Борхес дал возможность высказаться от первого лица, – благородная трагическая фигура, искренне уверенная в том, что он даёт освобождение своим жертвам. В произведении А. Жида Минотавр – мирное и довольно глупое существо. Но и Борхес, и Жид придерживаются фабулы самого античного мифа. Кортасар же в свойственной ему художественной манере выворачивает наизнанку древний сюжет.

В начале автор повествует о событиях, предшествующих встрече главных героев, а также о взаимоотношениях персонажей. Из разговора Миноса и Ариадны читатель может заключить, что Ариадна втайне влюблена в своего сводного брата (она и Минотавр рождены одной матерью). Тюрьма-лабиринт, в которую помещён Минотавр, представляется Ариадне как ясное и пустынное, но не враждебное место: она испытает и влечение, и ужас, думая о коридорах, в которых обитает Минотавр. Автор также даёт понять, что пленник олицетворяет некие глубоко спрятанные страсти не только Ариадны, но и её отца. Минос называет Минотавра опорой своей власти и ... кошмаром из своих сновидений: «Все сны мои распороты его рогами» [4, с. 17]. Несмотря на то, что Минос заточил Минотавра, он сам чувствует себя его пленником. С одной стороны, Минотавр – средство реализации политических амбиций, орудие устрашения в руках критского царя. Но сны Миноса (как и Ариадны) влекут его в лабиринт – символ страха и надежды.

Кортасар лишает Тесея ореола героизма. Тесей – банальный убийца и человек действия, лишённый рефлексии. Ариадна даёт Тесею клубок в надежде, что по этой нити из лабиринта сможет найти выход Минотавр. Однако Тесей безжалостно убивает чудовище: Минотавр отказывается следовать за спасительной нитью, предпочитая покориться мечу, воспринимая смерть как единственно подлинное освобождение из лабиринта. Герой и монстр в произведении Кортасара меняются местами: истинным чудовищем является Тесей, Минотавр – философ и поэт, обучавший предназначенных ему в жертву людей наукам и искусствам. Инверсия, осуществленная Кортасаром, имеет глубоко символический смысл: предложенное им прочтение древнего мифа переворачивает представление об отношении природы и культуры, варварства и цивилизации.

Обратим внимание на тот факт, что лабиринт – это одновременно и тюрьма, и путь к освобождению. Как отмечает М.С. Бройтман: «Лабиринт – место, где бродят в поисках выхода. Парадоксальным образом центр лабиринта, благодаря своим особым характеристикам, является также местом возможного выхода из него» [5, с. 118].

Помимо метафоры лабиринта, большую роль в этом произведении играет образ нити, клубка, ткачества. Напомним, что в античной мифологии богини судьбы плетут нити человеческих жизней, а разрыв нити означает смерть. В «Королях» нить также символизирует человеческую судьбу, и этот образ будет часто встречаться в более поздних произведениях писателя. Питер Стэндиш, специалист по латиноамериканской литературе, в своей книге «Понимание Хулио Кортасара» следующим образом характеризует сцену, в которой Ариадна вручает Тесею клубок: «Despite the fact that Theseus patronizingly refers to the skein (in Spanish, ovillo) as a «woman's thing», the clear implication is that this woman has an influence on destiny and is a none too distant relative of Arachne, the very weaver to whom Theseus referred earlier in his dialogue with Minos... The weaver is usually unidentified, sometimes sinister, and is not to be confused with the Christian God. She (for often the weaver is a female figure) is frequently invoked as a metaphysical force» [6, с. 18].

В свете вышесказанного фигура Ариадны приобретает зловещий оттенок. Её двойственность отсылает к архетипу Анимы, играющей в человеческой судьбе как спасительную, так и губительную роль. На Аниму также намекают присутствующие в пьесе мотивы инцеста и тайной страсти. Амбивалентность свойственна и Минотавру, но, в отличие от архетипической фигуры Ариадны, образ Минотавра

олицетворяет конфликт натуры и культуры, необходимости и свободы и символизирует освобождение через смерть.

После смерти, фактически скрытого самоубийства Минотавра, лабиринт остаётся пустым. Минотавр выступает как творец собственной судьбы, предотвращает задуманное убийство, трансформируя его в самоубийство. Чужая злая воля благодаря осознанному выбору чудовища превращается в акт своеволия, завершающего его земной путь. Прямой противоположностью Минотавру выступает Тесей – орудие в чужих руках, вообразившее себя творцом собственной судьбы. Гротескный характер противопоставления героев драмы позволяет Кортасару раскрыть логическую и метафизическую парадоксальность понятия судьбы, вытекающую из абсурдности базовых условий человеческого существования.

Идея абсурдности бытия в дальнейшем находит своё отражение практически во всех произведениях автора. Однако Кортасар оставляет своим героям возможность трансформации, встречи со своим подлинным «Я». В этом смысл небольшого рассказа «Дальняя» (исп. *Lejana*), вошедшего в сборник «Бестиарий». В этом рассказе центральное место занимает мотив перехода, моста в иную реальность.

Главную героиню, молодую красивую аристократку по имени Алина, преследуют навязчивые видения, в которых она ощущает себя другой женщиной – нищенкой из Будапешта. В конце концов, с молодым супругом она прибывает в Будапешт в надежде спасти эту далёкую незнакомку. Женщина приходит к мосту через Дунай, образ которого постоянно присутствовал в её снах и фантазиях. Она видит черноволосую худую женщину в лохмотьях и дырявых туфлях, протягивающую к ней скрюченные замерзшие руки, ту самую, олицетворявшую её второе «Я». И, повинуясь внезапному порыву, Алина обнимает её, переживая полное слияние: она не испытывает страха, лишь полное освобождение. Спустя некоторое время, открыв глаза, героиня обнаруживает, что её ноги мерзнут в дырявых туфлях, она чувствует во всем теле боль от недавних побоев. И видит на мосту удаляющуюся красивую молодую женщину в сером костюме.

В этом рассказе звучит тема личного путешествия, предпринятого героиней в поисках своего подлинного «Я». Оно имеет духовный смысл, хотя и сопровождается и физическим перемещением главных персонажей. Метафора путешествия «по ту сторону реальности», в мир зазеркалья очень часто возникает в произведениях Кортасара. В фабуле «Дальней» присутствует ещё и мотив двойника, вовлеченного в поиски зазеркалья.

«Дальняя» – это не единственное произведение Кортасара, в котором встречается мотив двойника. В сборнике «Конец игры» был опубликован замечательный рассказ писателя «Ночь лицом вверх» (исп. *La noche boca arriba*). В Буэнос-Айресе в аварию попадает мотоциклист, в результате чего он оказывается на больничной койке. Ночью его посещают видения, в которых он является участником обряда человеческих жертвоприношений в мистериях древних ацтеков. Границы времени и пространства стираются, и действия, происходящие в Мексике, становятся для него более реальными, чем больничная палата. Больной уже не знает, кто он – древний ацтек или житель современного большого города: и то, и другое кажется сном.

Тема схождения и разрыва времен звучит во многих произведениях писателя. Одним из таких является небольшой рассказ «Жёлтый цветок» (исп. *Una flor amarilla*) из сборника «Конец игры». Главный герой, уже немолодой человек, в случайно увиденном в автобусе мальчике узнаёт самого себя. Но это не он сам, чудесным образом отброшенный по стреле времени далеко назад. Мальчик – другой человек, но одновременно копия, двойник главного героя. Судя по всему, ребёнок рождён ранее положенного ему по судьбе срока: он должен был появиться на свет только после смерти пожилого мужчины. Между мальчиком и мужчиной завязываются дружеские отношения, но спустя некоторое время мальчик умирает. Герои не просто тесно связаны: один из них проживает судьбу другого и в финале умирает вместо него.

Эффект нарушения привычного хода времени достигается благодаря особому хронотопу произведений автора: «В творчестве Х.Л. Борхеса и в произведениях Х. Кортасара созданы особые вида хронотопа. Общее в них заключается в разрушении привычных обыденных представлений о связи пространства и времени и о самом течении времени» [7, с. 136].

Итак, драма человеческой судьбы связана не только с коллизиями свободы и необходимости, фатума и случая. Персонажи Кортасара сталкиваются с коллизиями иного рода, проживая *чужие* жизни.

Как правило, герои Кортасара обретают себя, будучи вырванными из обычных жизненных обстоятельств, иногда даже не по своей воле. Но нарушение привычного хода вещей далеко не всегда приводит к перемене в судьбе. Это утверждение относится к большинству героев романа «Выигрыши» (исп. *Los premios*).

Герои романа одинаково скучны и заурядны. Кортасар помещает этих людей в незаурядные обстоятельства, вырывая из обыденности. Они собираются вместе благодаря выигрышу в лотерею: главным её призом стал круиз на океаническом лайнере. С самого начала путешествие окутано покровом тайны. Никто не знает, куда они направляются, сколько продлится круиз, даже название судна скрывается до последнего момента. Один из участников круиза, наблюдая за будущими пассажирами ещё до отплытия, оценивая и классифицируя их, сравнивает предстоящее мероприятие с шахматной партией, правила которой никому не известны. Когда корабль под названием «Малькольм» покидает порт Буэнос-Айреса, количество загадок не уменьшается. Пассажирам так и не сообщают маршрут следования, члены команды немногословны и в большинстве своём говорят на неизвестном языке, кроме того, участникам путешествия почему-то запрещён доступ на корму лайнера и отсутствует связь с внешним миром.

В романе присутствуют многочисленные аллюзии, отсылающие к древнегреческим мифам. Когда мужчины исследуют палубу, один из героев уподобляет их поиски сошествию в Аид и танталовым мукам. Путешественники вспоминают о демоне подземного мира Хароне, чему способствует татуировка в виде змеи на руке одного из матросов. (Харон в античном искусстве иногда изображался держащим змею в руках или со змееподобными волосами). Также возникает символ лабиринта, поскольку всё судно состоит из многочисленных запутанных проходов и коридоров. Путешественники отмечают, что на корабле не хватает только одной фигуры – Минотавра.

События достигают кульминации, когда пассажиры предпринимают попытки прорваться на корму. Однако выясняется, что на корме нет ничего интересного: она пуста. Круиз прерван, пассажиров самолётом возвращают в Буэнос-Айрес.

Роман «Выигрыши» подобен трагедии, не завершившейся катарсисом. При этом он завершён с точки зрения эстетической формы, фабулы. Фактически роман о невстрече человека с судьбой. Шахматная партия остаётся недоигранной, расстановка фигур не доведена до конца. Читатель ожидает преображения героев в финале, но видит их возвращение к привычной жизни. Автор разрушает читательские ожидания ещё и в ином аспекте: обычно подобные «случайные» встречи ранее незнакомых людей являются итоговым звеном в цепи событий, через которые вершится роковая предопределенность судьбы. Поэтому по законам жанра в конце героев ждёт трагическая перипетия, гибель и (или) очищение. В романе Кортасара мы видим путешествие в поисках себя, закончившееся ничем.

В романе царит карнавальная атмосфера: его действующие лица гротескны, мир вывернут наизнанку, противоположности намеренно перепутаны местами. Поэтому там, где читатель ожидает увидеть возвышенную трагедию, он видит пошлость и пустоту, а самые заурядные вещи выглядят, напротив, фантастическими. Метафора судьбы также приобретает карнавальные черты: вместо того, чтобы настигать героев, судьба пытается избежать встречи с ними, запутывая следы (напомним образ корабля как пустого лабиринта без Минотавра). Тайна, сокрытая на корме, оказывается иллюзией. Да и весь корабль – это не жуткий лабиринт с ужасающими чудовищами, а зверинец или цирк, где фарс перемежается с высокой патетикой, гротеск – с банальным, безумные фантасмагории – с описанием бытовых подробностей.

Одним из ключевых образов в произведениях писателя является игра. Герои Кортасара зачастую играют с судьбой в попытках обмануть её, избавиться от её власти. В другом случае цель – наоборот, найти то, что предназначено по судьбе. Успех игры в большой степени зависит от того, удастся ли игроку понять природу случайности и научиться управлять случаем. Так, в более позднем по времени написания рассказе «Рукопись, найденная в кармане» (исп. *Manuscrito hallado en un bolsillo*) из сборника «Восьмигранник» герой изобретает собственную систему правил, связанную с пересадками в метро. Он является сторонником теории так называемых «неслучайных случайностей», согласно которой цепь смысловых совпадений приводит человека к встрече с собственной судьбой. Это не случайности в их классическом понимании как оппозиция необходимости. Случайное появляется там, где события образуют констелляцию, соответствующую высшим задачам игры. Метро – идеальное место для игры с судьбой, пространство, включающее в себя огромное количество вероятностей. Но герой рассказа не просто верит в счастливый случай: он пытается им управлять. Он играет с судьбой по своим правилам, стремится угадать законы, царящие в мире случая. Таким способом герой рассказа знакомится с женщинами, надеясь найти ту, которая станет смыслом его жизни. Финал рассказа заключен в его названии: мужчина погибает, и в его кармане находят рукопись, ставшую основой повествования. Мы не знаем, что именно предопределило такой финал. Возможно, его смерть стала трагической случайностью. Но не менее вероятно, что предопределение реализовалось именно через цепь случайных событий, срежиссированных сознанием самого героя.

В этом произведении автор также обращается к теме фантастического, которое даёт человеку шанс встретиться с судьбой. На первый взгляд в рассказе нет ничего чудесного. Фантастично само место, в котором развёртывается повествование – метро. Кортасар сравнивает метро с преисподней, куда мы спускаемся при жизни: это вместилище человеческих судеб похоже на систему юнговских архетипов [3, с. 295].

Кортасар часто говорит о тотальном присутствии игрового начала в человеческой жизни и в литературе как одной из наиболее совершенных форм игры. В «Рукописи, найденной в кармане» герой может в любой момент прервать свою игру. Казалось бы, в его игре нет ничего серьёзного, тем более фатального. Но он все-таки играет, тем самым приближая собственную катастрофу. Его игра придумана им самим, и поэтому она играется всерьёз и доигрывается до конца.

Игра носит необязательный и в то же время серьёзный характер. Герой играет, чтобы сбежать из мира отчуждения в пространство свободы. Однако игра имеет и оборотную сторону. Играет не только сам герой, но и некто могущественный играет им самим. Он не столько субъект игры, сколько фигура на шахматной доске.

Играя, герой вступает на территорию, где законы неизвестны и задаются не им. Пытаясь избавиться от отчуждения, он попадает в реальность, где нет привычной его уму системности. Переход к игровой реальности – это прыжок в неизвестность. Поиск судьбы равнозначен открытию двери в неизведанное. Этот поиск, не имеющий точно обозначенной цели, разрушает существующий мир, лишая его рациональной основы. На её место приходят неизвестные загадочные силы – носители хаоса.

Всё вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. В произведениях Кортасара судьба реализуется в первую очередь через игру – деятельность, в которой предопределение и случайность сплетаются в единый узор. Встреча человека с собственной судьбой – всегда пограничная ситуация, реализующаяся через столкновение оппозиций (жизнь и смерть, своё и чужое, культура и варварство, животное и человеческое). Поэтому художественные образы судьбы связаны с идеей перехода, моста.

В статье показано, что в произведениях писателя отношения человека с собственной судьбой многогранны: временами она является как фатум, рок; человек может прожить и чужую судьбу; но иногда судьба играет с человеком в прятки и избегает встречи с ним.

В целом XX век характеризуется как эпоха, когда прочность культуры и самого мира была поставлена под сомнение. Ощущение хрупкости и призрачности реальности, безосновности собственного бытия, столь характерное для человека прошлого столетия, нашло своё художественное осмысление в кортасаровском концепте судьбы.

Библиографический список

1. Кутейщикова В.Н., Осповат Л.С. *Новый латиноамериканский роман.* Москва: Советский писатель, 1983.
2. Варгас Льоса М. «Примитивный» и «созидающий» роман в Латинской Америке. *Писатели Латинской Америки о литературе.* Москва, 1982: 93–103.
3. Кортасар Х. Из бесед с Энрике Гонсалесом Бермехой. *Писатели Латинской Америки о литературе.* Москва, 1982: 292–309.
4. Кортасар Х. Цари. *Собрание сочинений*: в 9т. Санкт-Петербург, 2001; Т. 4: 17–34.
5. Бройтман М.С. Семиотика пространства в прозе Х. Кортасара. *Вестник РУДН.* Серия: Лингвистика. 2011; № 1: 116–121.
6. Standish P. *Understanding Julio Cortázar.* Columbia: University of South Carolina Press, 2001.
7. Бурак М.С. Некоторые аспекты лингвистического анализа рассказа Х. Кортасара «Непрерывность парков» *Верхневолжский филологический вестник.* 2020; № 3: 134–140.

References

1. Kutejschikova V.N., Ospovat L.S. *Novyj latinoamerikanskij roman.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
2. Vargas L'osa M. «Primitivnyj» i «sozidayuschij» roman v Latinskoj Amerike. *Pisateli Latinskoj Ameriki o literature.* Moskva, 1982: 93-103.
3. Kortasar H. Iz besed s `Enrike Gonsalesom Bermehoj. *Pisateli Latinskoj Ameriki o literature.* Moskva, 1982: 292-309.
4. Kortasar H. Cari. *Sobranie sochinenij*: v 9t. Sankt-Peterburg, 2001; T. 4: 17-34.
5. Brojtman M.S. Semiotika prostranstva v proze H. Kortasara. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2011; № 1: 116-121.
6. Standish P. *Understanding Julio Cortázar.* Columbia: University of South Carolina Press, 2001.
7. Burak M.S. Nekotorye aspekty lingvisticheskogo analiza rasskaza H. Kortasara «Nepreryvnost' parkov» *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik.* 2020; № 3: 134-140.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 81.39 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-465-469

Wang Xiying, *senior teacher, School of Foreign Languages, Northeast Petroleum University (Daqing, China), E-mail: wangxiying@yandex.ru*
Olenev S.V.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, School of Foreign Languages, Northeast Petroleum University (Daqing, China), E-mail: olenestan@yandex.ru*

LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE LEXICAL-THEMATIC GROUP "HOLIDAY" IN RUSSIAN IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND CHINESE. The paper presents a linguistic and sociocultural analysis of the lexical-thematic group "Holiday" in Russian in comparison with a similar thematic group of the Chinese language. The authors reconstruct the composition of this group and reveal the national-cultural originality of its verbalization in Russian and Chinese. The sources of language material are Russian and Chinese dictionaries, as well as reference books, encyclopedias and textbooks. The results of the study show that many elements of the lexical-thematic group "Holiday" of the Russian have correspondences in the Chinese, since many holidays (New Year, International Women's Day, Labor Day) are common to two cultures that mutually influence each other. However, there are also sociocultural differences due to both traditions and modern living conditions of Russians and Chinese, as a result of which some public holidays coincide in the name and date of the celebration, but differ in the traditions of the celebration, festive symbols and appropriate lexical units.

Key words: **lexical-thematic group, holiday vocabulary, linguo-sociocultural approach, national-specific vocabulary, Chinese, background knowledge**

Ван Сиин, *ст. преп., Институт иностранных языков Северо-Восточного нефтяного университета, г. Дацин, E-mail: wangxiying@yandex.ru*
С.В. Оленев, *канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков Северо-Восточного нефтяного университета, г. Дацин, E-mail: olenestan@yandex.ru*

ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРАЗДНИК» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена лингвосоциокультурному анализу лексико-тематической группы «Праздник» в русском языке в сопоставлении с аналогичной тематической группой китайского языка. Авторы реконструируют состав лексико-тематической группы «Праздник» и выявляют национально-культурное своеобразие её вербализации в русском и китайском языках. Источниками языкового материала послужили русские и китайские словари, а также справочники, энциклопедии и учебные пособия. Результаты исследования показывают, что многие элементы лексико-тематической группы «Праздник» русского языка имеют соответствия в китайском языке, поскольку многие праздники (Новый год, Международный женский день, День труда) являются общими для двух культур, взаимно влияющих друг на друга. Однако существуют и социокультурные различия, обусловленные как традициями, так и современными условиями жизни россиян и китайцев, в результате чего некоторые государственные праздники совпадают по названию и дате празднования, но различаются по традициям празднования, праздничным символам и уместным лексическим единицам.

Ключевые слова: **лексико-тематическая группа, праздничная лексика, лингвосоциокультурный подход, национально-специфичная лексика, китайский язык, фоновые знания**

В русском языке в состав лексико-тематической группы «Праздник» (ЛТГ «Праздник») входит более тысячи лексических единиц, обозначающих правила и ритуалы, мифы, память о значимых для конкретного общества или культуры датах, действия человека, отмечающего какое-либо памятное событие, и т. д. Это богатый источник языковой, исторической и этнографической информации, способный служить материалом в методике обучения иностранному языку. Лексемы, входящие в состав ЛТГ «Праздник», до сих пор остаются малоисследованными в контексте лингвосоциокультурологии и в особенности в сопоставительном аспекте изучения разных лингвокультур, а значит, проблема установления соответствия лексических единиц, входящих в состав тематических групп «Праздник» в неродственных языках (русском и китайском), представляет особую актуальность, значимость и научный интерес. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена важностью комплексного лингвосоциокультурного подхода к сопоставительному исследованию ЛТГ «Праздник» в русском и китайском языках.

Цель исследования – на основе анализа состава ЛТГ «Праздник» в русском языке и сопоставления полученных данных с данными китайского языка выявить национально-культурную специфику вербализации темы «Праздник» в русском

и китайском языках. В рамках статьи решаются три задачи: 1) формирование теоретических предпосылок сопоставительного исследования ЛТГ «Праздник»; 2) выявление национальных особенностей лексических единиц русского языка из ЛТГ «Праздник» в сопоставлении с их китайскими аналогами; 3) разработка лингвосоциокультурных комментариев к национально-окрашенным лексическим единицам, входящим в ЛТГ «Праздник».

Для решения поставленных задач используются методы семантического и компонентного анализа; лингвострановедческого и лингвокультурологического анализа значений лексических и фразеологических единиц в связи с фоновыми знаниями; сопоставительный метод выявления культурных различий в составе и репрезентации в двух языках смыслов, связанных с праздниками; приемы сплошной и направленной выборки единиц из словарных источников; приемы структурно-грамматической, словообразовательной и частотной характеристик исследуемого материала.

Источниками лексического материала исследования послужили толковые и ассоциативные словари на русском и китайском языках, а также справочники, энциклопедии и учебные пособия.

Согласно гипотезе исследования, благодаря выявлению особенностей семантики, системных связей и лингвосоциокультурной ценности лексических единиц, входящих в ЛТГ «Праздник», можно составить ее обновленную классификацию, а благодаря комментированию данных лексических единиц реконструировать эту тематическую группу для изучения в национально ориентированной (китайской) аудитории.

Научная новизна исследования заключается в лингвосоциокультурном сопоставительном изучении лексических единиц, входящих в ЛТГ «Праздник» русского и китайского языков. Теоретическая значимость исследования связана с развитием положений в области лингвосоциокультурологии, касающихся национально-культурной специфики фрагментов языковых картин мира русских и китайцев. Практическая значимость исследования состоит в ценности его результатов для разработки курсов, связанных с практическим изучением лексических систем русского и китайского языков. Исследование также может послужить моделью для изучения ЛТГ других языков.

Современный человек ежедневно попадает в сложный мир концептов, отражающих духовные, интеллектуальные и социальные измерения общественной жизни. Семиотическим проводником информации, составляющей основу любого концепта, выступает слово и, шире, язык. Философы считают, что чем глубже знание о словах, тем скорее человек сможет овладеть миром, поскольку «язык – до сих пор лучшее окно в знание, ведь мы все время используем язык, чтобы выразить его» [1, с. 89].

Начиная с зарождения теоретической лингвистики, одна из её фундаментальных задач – изучение взаимосвязи языка и культуры (см. работы В. фон Гумбольдта, Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, Й.Л. Вайсгербера, Э. Сепира, Б.Л. Уорфа, М.М. Бахтина, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова и др.). В. фон Гумбольдт одним из первых заговорил о роли языка в формировании мировосприятия, о единораздельности языка и культуры: «язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры» [2, с. 48], при этом под культурой в данном контексте понимаются прежде всего морально-этические ценности и достижения общества. В конце XX в. новый этап изучения взаимосвязей языка и культуры был открыт появлением «теории лексического фона» Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, базирующейся на идее формально-содержательной двуплановости языка, каждая единица которого обладает формой и содержанием. Сам феномен «лексического фона» ученые предлагали трактовать как «составляющие содержание слова, которые не участвуют в опосредованной языком деятельности человека» [3, с. 256].

В число ярких явлений жизни человеческого общества входит праздник как уникальный социально-культурный феномен, отражающий многовековую историю народа, поскольку праздники – одни из главных свидетелей социокультурной жизни этноса. В состав лексики, используемой в русском языке для обозначения праздников, входит большое количество специфических лексических единиц (слов, терминов, фразеологизмов), непосредственно характеризующих отношение народа к конкретному праздничному событию и соответствующему времени. В случае с китайским языком многообразие средств вербализации праздника обусловлено не только иероглифической письменностью, но и сложностью разграничения слов и морфем в случае однослогов, фразеологизмов и свободных словосочетаний в случае многослогов [4].

У истоков лингвистической теории праздника в России находятся такие ученые, как И.М. Снегирев, А.В. Терещенко, А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев, М.М. Бахтин и др. В широком смысле праздник понимается как период времени, в который человек и/или общество не заняты делами, и такому времени сопутствуют особые символические действия, специфичные для разных народов. По М.М. Бахтину, празднество – одна из важнейших форм общественной культуры, имеющая глубокое содержание народного мировоззрения и необъяснимая исчерпывающе практическими условиями и целями труда, биологическими потребностями человека в отдыхе [5, с. 13]. Подобный подход к пониманию праздника демонстрирует И.М. Снигирев, согласно которому «нигде столько не обнаруживается дух и характер народа в полноте и свободе, как в праздниках его, которые имеют особенную характеристику, изменяемую местностью» [6, с. 170].

Л.С. Лаптева и А.И. Мазаев приравнивают праздник к свободной жизнедеятельности человека, происходящей в определенном месте и в конкретное время посредством коммуникации [7; 8]. К. Жигульский полагает, что праздник – это «момент социокультурной динамики, когда общество развлекательным (игровым) способом подтверждает свойственные ему общественные и культурные отношения» [9, с. 69]. А.Ф. Некрылова отмечает двойственность феномена праздника: с одной стороны, он как бы неподвижен, традиционен, консервативен, а с другой – в постоянной динамике [10]. О многогранности праздника заявлял и Д.М. Генкин, акцентируя внимание на том, что он одновременно отображает жизнь отдельного человека и всего народа [11].

Итак, праздник – многогранное социокультурное явление с многовековой историей. Праздничный день или праздничное время знаменуют собой переломные моменты или новые этапы в жизни социума. Будучи феноменом, имеющим социальное происхождение, праздник представляет собой также особую жизнедеятельность людей, обеспечивающую развитие культуры в ее широком понимании.

ЛТГ «Праздник» – совокупность слов, относящихся к теме праздника и связанных семантическими отношениями, традиционно одна из наиболее обширных практически в любом языке. Слова в ЛТГ делятся на три блока: ядерные, центральные и периферийные, что обусловлено связью предметов и явлений, объединяемых в языковом сознании с учетом семантических признаков слов, которые их обозначают.

В современной лингвистике и смежных науках осуществляется разноаспектное изучение праздничной лексики, семантики и самого феномена праздника, позволяющее создать комплексное представление как о современных тенденциях функционирования праздника, его концептуализации и вербализации в языках, так и об историко-культурных, социальных и религиозных предпосылках современных праздников. Культурологические, социологические и антропологические исследования стремятся целостно осмыслить праздник как феномен культуры, религии и общественной жизни [7; 8; 12–15], а также влияние глобальных трендов на существование и распространение праздников [16]. Ряд исследователей осмысляет место и роль праздника в русской и, шире, общеславянской культуре, отражающейся в других славянских языках [17–23]. Сопоставление лингвокультурных особенностей концептуализации праздника и конкретных праздников распространяется на другие европейские языки и культуры [24; 25], а также на неевропейские [26].

В последние годы всё более актуальными становятся сопоставительные русско-китайские исследования концепта «Праздник» [27] и таких частных праздничных концептов, как «Свадьба» [28] и «Новый год» [29]. Кроме того, исследуются и составные лексические/символические элементы, значимые для формирования макроконцепта «Праздник/节日»: красный цвет [30] и танец [31]. Несомненно, значимы и лингвометодические исследования, направленные на совершенствование методик изучения русского языка китайскими студентами [32].

В сопоставительных лингвокультурологических исследованиях концепта «Праздник» и объединений лексических единиц, обеспечивающих его вербализацию, используется совокупность лингвистических методов, позволяющих описать как устоявшиеся представления, зафиксированные в словарях [20], паремийном фонде [21], устойчивых словесных комплексах [24] и в текстах художественной литературы [19], так и актуальные показания языкового сознания носителей языков, получаемые в ходе лингвистических экспериментов различного типа [25; 26; 28; 29].

Сложность создания классификации лексических единиц, входящих в ЛТГ «Праздник», во многом обусловлена многогранностью понятия «праздник»: каждая тематическая группа может быть дополнительно разделена на подгруппы. Кроме того, в ЛТГ «Праздник» много прагматически маркировнных единиц, отражающих отношение носителей языка к праздничному времени и требующих лингвосоциокультурных комментариев. В нашем исследовании особое внимание уделяется государственным праздникам, представляющим важный аспект социальной и культурной жизни общества и имеющим богатую лексическую базу для изучения.

На ***первом этапе исследования*** на основе анализа лексических единиц из ЛТГ «Праздник», представленных в словарях русского языка, учебных пособиях, в текстах СМИ, разработана тематическая классификация лексических единиц ЛТГ «Праздник». Исследуемые лексические единицы разбиты на 11 тематических подгрупп: *«Праздничное время», «Праздничное восприятие», «Праздничная атмосфера», «Праздничный стол», «Праздничная встреча», «Праздничные обычаи», «Праздничные артефакты искусства», «Праздничные украшения», «Праздничные подарки», «Праздничные поздравления и пожелания», «Фразеологизм с номинацией праздника»*.

На ***втором этапе исследования*** в состав выделенных подгрупп было включено около 580 единиц русского языка, среди которых 316 слов, 206 словосочетаний и 49 фразеологизмов. Строгая классификация осложняется размытостью границ ТГ: одни и те же единицы можно включить в разные подгруппы. Например, слово «*концерт*» – в подгруппы «Праздничные артефакты искусства» и «Праздничная встреча». И даже однокоренные слова могут входить в разные подгруппы: например, «*танец*» – в подгруппу «Праздничные артефакты искусства», а «*танцевать*» – в подгруппу «Праздничная встреча».

В рамках ***третьего этапа исследования*** осуществлено комментирование единиц ЛТГ «Праздник» русского языка, лингвострановедчески ценных в контексте сопоставления с китайскими данными. Подробнее остановимся на анализе наиболее лингвострановедчески ценных единиц (безэквивалентной и фоновой лексики) в сопоставлении с китайским языком, сопровождая их необходимыми комментариями.

В контексте празднования Нового года ЛТГ «Праздник» русского языка представлена следующими безэквивалентными лексическими единицами: *на носу* (о том, что должно скоро наступить и к чему нужно быть готовым); пример: «*Новый год уже на носу*»; *предновогодние хлопоты* (процесс подготовки к Новому году, сопровождающийся разными заботами); пример: «*предновогодние хлопоты не за горами*»; *выступление президента* (речь, которую ежегодно произносит президент РФ в ночь 31 декабря за 10 минут до наступления Нового года); пример: «*давайте скорее все за стол, скоро будет выступление президента*»; *ёлка в Кремле* (благотворительное мероприятие, в рамках которого в честь празднования Нового года в Кремле ставят украшенную ель); пример: «*по случаю празднования Нового года предлагаю собраться всем вместе и посетить елку в Кремле*»; *Дед Мороз* (сказочное волшебное существо, румяный старик с седой бородой, олицетворяющий мороз и раздающий новогодние подарки); пример: *«а давайте-ка громко и хором позовем Деда Мороза*»; *Снегурочка* (сказочный образ девушки из снега, растаявшей весной; внучка Деда Мороза, которая вместе с ним ходит по домам и раздает новогодние подарки); пример: «*видите, вместе с долгожданным Дедом Морозом и Снегурочка на наш новогодний праздник нагрянула*»; *оливье* (традиционный и популярный праздничный салат, без которого не обходится практически ни одно застолье в российском доме по случаю празднования Нового года); пример*: «новогодний стол не может считаться праздничным, если на нем нет традиционного классического Оливье*»; *селёдка «под шубой»* (традиционный русский салат, в состав которого входят сельдь и овощи); пример*: «история селедки “под шубой” насчитывает не одно столетие*»; *холодец/студень* (традиционное русское блюдо – застывший бульон с кусочками мяса); пример*: «холодец – неотъемлемый участник новогоднего праздничного стола в России*»; *«Голубой Огонёк»* (музыкальная программа, транслируемая в новогоднюю ночь телевидением России); пример: *«интересно, что будет в этом году в новогодней программе “Голубого Огонька”*».

Одна из наиболее распространенных традиций встречи Нового года в Китае – сбор всей семьи на ужин за круглым столом, символизирующим семейный круг и счастливое окружение. Традиционный новогодний китайский стол включает блюда, в состав которых входят продукты, названия которых омофоничны словам, означающим нечто благоприятное. Наиболее распространены среди них следующие: рыба [鱼(yu)] – достаток [余(yu)], курица [鸡(ji)] – благополучие [吉(ji)], тофу [腐(fu)] (соевый творог) – счастье [福(fu)]. В полночь накануне Нового года в Китае принято ужинать пельменями, и на это есть похожие причины. Во-первых, в китайской культуре пельмени символизируют проводы чего-то старого и открытость новому. В китайском языке пельмени [饺子 (jiaozi)] считаются ситуативным омонимом к понятию момента проводов старого и встречи Нового года [交子 (jiaozi) – к полуночи]. Во-вторых, форма пельменей напоминает представителям китайской культуры традиционные слитки золота и серебра, что является символическим пожеланием достатка и богатства.

Следует отметить, что встречать Новый год в современном Китае принято два раза: по григорианскому календарю, как это принято во всем мире, то есть в ночь с 31 декабря по 1 января, и по лунному календарю, в котором дата меняется каждый год. Оба праздника официально утверждены на государственном уровне.

Подгруппа «Рождество» ЛТГ «Праздник» в русском языке представлена следующими словами, безэквивалентными в сопоставлении с китайским языком: *сочельник* (день, предшествующий одному из двух христианских праздников – Рождеству Христову или Богоявлению); примеры*: «сочельник – день строгого поста*», «*давайте соберемся к кумовьям на сочельник*» и т. д.; *вертеп* (народное рождественское представление, разыгрываемое при помощи кукол в особом ящике); пример: «*давайте не будем нарушать рождественскую традицию и организуем в доме вертеп*».

Время накануне Рождества в китайской культуре называется периодом/ночью особого спокойствия или благополучия. Часть первого иероглифа в слове яблоко [苹(ping)果] омонимична благополучию [平(ping)安], поэтому дарить друг другу в этот день большое яблоко постепенно стало китайской Рождественской традицией.

ЛТГ «Праздник» в русском языке в контексте празднования Дня Победы представлена следующими словами, безэквивалентными в сопоставлении с китайским: *бессмертный полк* (общероссийское движение в память о жертвах и участниках Великой Отечественной войны); пример: *«нам никогда не забыть настоящий героический подвиг бессмертного полка*»; *мавзолей Ленина* (музей-усыпальница, расположенная в центре Красной площади); пример: *«гости столицы в праздник Дня Победы всегда стремятся попасть в мавзолей на Красной площади»*. Слово «мавзолей» – единица фоновой лексики; «Ленин» – безэквивалентной; *могила неизвестного солдата* (мемориальный ансамбль, расположенный в Александровском саду у Московского Кремля); пример: *«победив в бою, все наши отечественные герои были похоронены в могилах неизвестного солдата»*; *вечный огонь* (символ памяти героев, вечно горящий огонь, символизирующий память народа о павших героях войны); пример: «*за руку стоят дед с правнуком у вечного огня*»; *георгиевская ленточка* (двухцветная лента к ордену Святого Георгия, символ боевой славы; награда за подвиги в войне); пример: *«поддержим акцию и поздравим ветеранов, наградив их георгиевской ленточкой»*.

Аналогом российского мавзолея на Красной площади в Китае является Мавзолей Мао Цзэдуна [毛主席纪念堂] («Мемориальный комплекс председателя Мао») – монументальная гробница одного из основателей и многолетнего руководителя КПК и КНР Мао Цзэдуна. Он был построен в 1976–1977 гг. и расположен в центральной части площади Тяньаньмэнь в Пекине, к югу от памятника Народным Героям.

Далее был осуществлен подбор аналогов фоновых лексических единиц ЛТГ «Праздник» в контексте празднования Нового года в русском и китайском языках. Первой такой единицей стало слово *ёлка* (хвойное дерево, которое по традиции ставят в помещении или на площади по случаю празднования Нового года); пример: *«новогодняя праздничная ёлка – это самое лучшее и универсальное украшение в любом доме в зимнее время»*. В словаре слово имеет три значения: 1. «То же, что ель»; 2. «Украшенная ель в праздник Нового года (или Рождества)» 3. «Новогодний или Рождественский праздник с танцами и играми вокруг украшенной ели» [33, с. 174]. В китайской культуре ёлка наделяется значением рядового растения или рождественского символа.

Вторая лексическая единица – *канун* (день, который предшествует какому-либо важному празднику или событию); пример: *«накануне Нового года всегда случаются чудеса»*. В китайской культуре ночь, наступающую перед Китайским Новым годом (Праздником Весны), традиционно принято называть 除夕 [chuxi], что означает «ночь встречи после разлуки». Для каждого китайца этот момент очень значим и фактически сакрален. Канун новогодней ночи принято встречать, собираясь за столом, накрытым праздничным ужином. Его главным отличием является не только обилие всевозможных блюд, но и многочисленные традиции, которым следует большинство китайских семей во время поедания новогодних угощений.

Третья фоновая лексическая единица – *бой/удар курантов* (звучание колоколов старинных башенных или больших комнатных часов); пример: «*очень важно не пропустить правильный момент и загадать сокровенное желание под бой курантов в эту новогоднюю ночь*». В Китае, как и в России, с наступлением полуночи в Новый год по всей стране звонят колокола, расположенные в буддистских храмах. Всего китайские колокола издают 108 ударов, поскольку в соответствии с буддистскими, философскими и религиозными верованиями, каждый человек всего имеет 108 грехов. В связи с этим китайцы уверены, что с каждым ударом колокола в новогоднюю ночь прощаются грехи, и человек, очищенный и обновленный, вступает в новый этап своей жизни.

Четвертая фоновая лексическая единица – *мандарин* (цитрусовый фрукт); пример: *«запах мандарина всегда ассоциируется с новогодними праздниками и волшебством, создавая ностальгию по детству»*. В Китае, как и в России, принято встречать Новый год с мандаринами, но в Китае принято ставить на стол дерево мандарина с плодами. Дело в том, что в китайском языке слово 桔 (мандарин) является графическим паронимом 吉 (благополучия). Иероглиф 桔 состоит из графемы 木 (левая часть иероглифа), обозначающей растение (дерево), и правого элемента 吉. Более того, дерево мандарина с плодами похоже на кучу золотых слитков как по форме, так и по цвету, что символизирует и предвещает богатство и успех в новом году.

Часть ЛТГ «Праздник», связанная с празднованием *Рождества*, в русском языке представлена следующими фоновыми лексическими единицами: *свеча* (один из основных православных оберегов, палочка из воска с фитилем внутри, служащая примитивным источником освещения); пример: «*перед рождественским ужином обязательно следует зажечь одну маленькую свечу*»; *пост* (религиозно обусловленная традиция временных ограничений в принятии пищи и питья); пример: «*голодание и соблюдение поста позволит избавить нашу душу от грехов накануне Рождества*».

В «Большом толковом словаре китайского языка (Море слов)» «пост» (斋戒) толкуется так: «斋戒: 1. 古人于祭祀前沐浴更衣，戒其嗜欲，以示诚敬; 2. 封斋，伊斯兰教五功之一。该教规定成年穆斯林每年在伊斯兰教历9月斋戒1月。斋戒时每日从破晓到日落禁止饮食等» [34, с. 2865] (1. Древние купались и переодевались перед жертвоприношением, усмиряли свои желания, чтобы выразить искреннее уважение. 2. Одна из пяти добродетелей ислама, которая предусматривает, что взрослые мусульмане постятся в течение месяца каждый год в сентябре по исламскому календарю. Во время поста им запрещено есть и пить с рассвета до заката каждый день).

Часть ЛТГ «Праздник» в контексте празднования *Дня защитника Отечества* в русском языке представлена фоновыми лексическими единицами *красная звезда* и *красная армия. Красная звезда* – символ военных побед, геральдический знак Красной армии; пример: *«и лишь красная звезда, сверкающая на пиджаке, является напоминанием о том, какими непростыми могут быть порой времена»*. В китайской традиционной культуре красная звезда или «红星» с прошлого столетия является не только символом Красной армии, но и знаком компартии, обозначая дух революционной борьбы. В китайской культуре существует достаточно большое количество различных артефактов, так или иначе связанных с красной звездой. К их числу можно отнести газету «Красная звезда» (红星报), фильм «Мерцающая красная звезда» (闪闪的红星), песни «Сражайтесь

при свете красной звезды» (红星照我去战斗) и «Сверкает Красная звезда» (红星闪闪). В последние годы в Китае появилось достаточно много брендов и компаний, в названии которых есть словосочетание «Красная звезда» (например, «红星美凯龙», «红星二锅头等»). *Красная армия* – название армии СССР; пример: «*не далек тот день, когда враг узнает всю силу новых ударов Красной Армии*».

В «Большом толковом словаре китайского языка (Море слов)» обнаружены следующие толкования слова «红军 (中国工农红军)»: «Народная армия, возглавляемая Коммунистической партией Китая во время Сухопутной революционной войны, ранее известная как Китайская рабоче-крестьянская революционная армия» («土地革命战争时期中国共产党领导的人民军队，前身为中国工农革命军») [34, с. 2964]. Следует отметить, что в китайской традиционной культуре красный цвет всегда наделялся особым смыслом и имел политическую окраску. Фактически все знаки, которые каким-либо образом связаны с государством и коммунистической партией, имеют красный цвет в качестве основного (государственный флаг, герб, партийное знамя, пионерские галстуки и прочие государственные символы). Китайцы считают, что красный цвет – символ крови, пролитой воинами в борьбе за независимость страны, что отражено в известном выражении*:* «*Пятизвёздный красный флаг, обагрённый кровью воинов, погибших за свободу Родины*».

Часть ЛТГ «Праздник» в контексте празднования *Международного женского дня* в русском языке представлена фоновой лексической единицей *мимоза* (южное цветочное растение с мелкими желтыми цветками); пример: *«женщина с мимозой в руках в праздник любви, красоты и весны словно расцветает»*. В словаре указано: «Многие годы символом праздника считается мимоза – южное растение с мелкими пушистыми ярко-желтыми цветками, которое в начале марта появляется в продаже» [35, с. 357].

ЛТГ «Праздник» в контексте празднования *Дня Победы* в русском языке представлена следующими фоновыми лексическими единицами:

– *ветеран* (старый, опытный воин); пример: «*мы всегда будем помнить и чтить всех известных и неизвестных героев-защитников, наших почетных ветеранов войны*». В современном Китае ветераном считается не только военный, принимавший участие в боевых действиях во время сопротивления японским захватчикам (1937–1945), но и тот, кто был участником освободительной войны (2-я фаза гражданской войны в Китае (1945–1949), в Войне сопротивления агрессии США и помощи Корее (1951–1953);

– *минута молчания* (символический ритуал в память о каком-либо трагическом событии и погибших в нем людях); пример: *«минута молчания – словно единица измерения вечности»*. В «Толковом словаре современного китайского языка (现代汉语词典)» представлено следующее толкование слова 默哀: «молчаливый траур для выражения соболезнований» [36, с. 924]. Данный ритуал в Китае соблюдается повсеместно 18 сентября в годовщину Мукденского инцидента, с которого началось наступление японской армии на китайские позиции, и 13 декабря в Национальный день поминовения жертв Нанкинской массовой резни. В эти дни по всей стране звучат воздушные тревоги, во время которых китайцы следуют трёхминутному молчанию;

– *парад* (торжественный смотр войск во время празднования Дня победы); пример: *«этот парад, посвященный Дню Победы, был поистине великолепным»*. Наиболее торжественным парадом в России считается тот, который проводится 9 мая в честь празднования Дня Победы на Красной площади. В Китае парад проводится каждый год на площади Тяньаньмэнь 1 октября в День образования КНР;

– *маршал* (воинское звание выше генеральского, присваиваемое за выдающиеся заслуги в руководстве войсками; лицо, имеющее данное звание); пример: *«он был настоящим маршалом и капитаном своего коллектива»*. В словаре слово 元帅 определено так: «В системе воинских званий, введенной в 1955–1956 гг. Народно-освободительной армией Китая (далее НОАК), существует звание маршала Китайской Народной Республики» (中国人民解放军在1955-1956年实行的军衔制中，设有中华人民共和国元帅衔) [34, с. 2814]. Следует отметить, что система воинских званий НОАК со временем менялась, и в нынешней системе званий нет звания маршала. НОАК присвоила это звание в 1955 году лишь 10 людям, внёсшим большой вклад в основание КНР.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что некоторые государственные праздники в России и Китае совпадают по названию и дате, но различаются по традициям празднования и праздничным символам, что обусловлено тесными политическими и социально-культурными связями стран с середины XX века и по сей день. Многие государственные праздники Китая, глубоко укоренившиеся в национальной ментальности китайского народа, отмечаются по Лунному календарю: таковы Праздник Весны, Праздник Цин-мин, Праздник Дуань-у, Праздник Луны.

Анализ русских ядерных лексических единиц ТГ «Новый год» на фоне китайского языка выявил множество слов и фраз, связанных с ёлкой, *ёлочными базарами, игрушками* и таким культурно значимым явлением, как *ёлка в Кремле*. Самым частотным словом ТГ «Новый год» в китайском языке является прилагательное «красный» (*красный конверт, красный фонарь, красные парные надписи с новогодними пожеланиями, красные ленточные петарды*), так как в соответствии с древними традициями китайского народа красный цвет символизирует солнце и огонь, а они, в свою очередь, являются важнейшими символами. Даже в современном Китае красный цвет является символом изгнания зла, празднования, благополучия, успехов и верности, поэтому он зачастую активно используется в торжественных обстоятельствах, например, на свадьбе, на общенародных праздниках, церемониях и т. д.

День труда (1 мая) и Международный женский день в России и Китае совпадают по источнику, названию и дате, но отличаются составом лексики, связанной с этими праздниками. В России для 8 марта актуальны такие лексические единицы, как *семейный праздник*, *весенний праздник*, *дарить цветы*, *готовить сюрприз*, *освобождать женщин*, выражающие благодарность и уважение к женщинам. В современной культуре Китая название праздника «Международный женский день» встречается довольно редко, однако в последние годы «8 марта» обозначается словосочетаниями *День Богини* или *День Королевы*, которые в большинстве своем распространяются по инициативе коммерсантов, завлекающих покупателей. Наиболее распространенными лексическими единицами китайского языка, связанными с празднованием 8 марта, являются слова и словосочетания со значениями *красота*, *элегантность*, *сильная женщина*, *работающая женщина*, выражающие стремление современных женщин к красоте и самоуважению.

Таким образом, проведенное сопоставительное исследование показало, что состав ЛТГ «Праздник» русского языка имеет достаточно большое количество единиц-аналогов в китайском языке, однако социокультурные различия, характеризующие две страны, оставляют специфический отпечаток на лексике даже таких праздников, которые имеют изначально единое происхождение и общий смысл.

Библиографический список

1. Чейф У. *Значение и структура языка*. Москва: Прогресс, 1975.
2. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 2000.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. *Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
4. Гурулева Т.Л. Специфические характеристики слова в китайском языке. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023; № 3 (51): 118–129.
5. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1990.
6. Снегирев И.М. *Русские простонародные праздники и суеверные обряды*. Москва: Кучково поле, 2011.
7. Лаптева Л.С. *Социально-эстетическая природа и функции массового праздника*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 1975.
8. Мазаев А.И. *Праздник как социально-художественное явление: Опыт историко-теоретического исследования*. Москва: Наука, 1978.
9. Жигульский К. *Праздник и культура: праздники старые и новые*. Москва: Прогресс, 1985.
10. Некрылова А.Ф. *Русский традиционный календарь на каждый день и для каждого дома.* Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007.
11. Генкин Д.М. *Массовые праздники*. Москва: Просвещение, 1975.
12. Бугаева И.В. Концепт «Праздник» в религиозном дискурсе: лексикографический аспект. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2009; № 2 (24): 155–159.
13. Вереитинова Т.Ю. Праздник как феномен и концепт антропологии культуры. *Наука. Искусство. Культура*. 2015; № 4 (8): 150–167.
14. Вереитинова Т.Ю., Мезинов В.О. Культурно-антропологический анализ концептов праздник и спорт и их рефлексия в пространстве культуры. *NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право*. 2016; № 3 (224): 80–87.
15. Курбатов В.П., Верещагина И.М. Феноменология праздника. *Концепт*. 2015; № 6. Available at: http://e-koncept.ru/2015/15181.htm
16. Тульнова М.А. Праздник в контексте глобализации: лингвокультурные характеристики. *Известия ВГПУ*. 2008; № 10: 4–7.
17. Григорьева М.А. Концепт «Рождество» как фактор осознания русской духовной культуры. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2016; № 2: 56–60.
18. Извекова Т.Ф. Анализ лексико-семантических полей концепта «праздник» в русской языковой картине мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 6 (25): 9–12.
19. Коннова М.Н. Икона времени: словесный образ праздника в русской культуре. *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2013; № 2: 65–74.
20. Мишенькина Е.В., Извекова Т.Ф. Этимологический анализ концепта «Праздник» как способ описания языковой картины мира славян. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; № 1: 296–301.
21. Мишенькина Е.В., Извекова Т.Ф. Синхронно-диахронный аспект репрезентации концепта «Праздник» в малых фольклорных жанрах русского речевого творчества. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; № 4: 173–176.
22. Старикова Г.Н. Названия русинских праздников как свидетельство языковой и этнокультурной специфичности народа. *Русин*. 2016; № 3 (45): 146–161.

23. Терентьева Е.Ю. Названия русских и болгарских православных праздников: критерии классификации. *Вестник ПСЛТГУ.* Серия 3: Филология. 2011; № 24: 90–98.
24. Медведева Д.И., Васильева В.А., Марич Б. Устойчивые словесные комплексы с компонентом праздник в русском языке и их аналоги в европейских языках. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2018; № 10: 82–89.
25. Швецова В.М., Гончарова Н.А. Сопоставительное исследование концепта рождество в контексте диалога культур. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; № 12: 277–282.
26. Леонова А.С. Национально-культурный компонент лингвистического концепта «праздник». *Вестник Башкирского университета*. 2022; № 1: 126–130.
27. Семенова И.В., Сун Ц. Концепт «Праздник / 节日» в русской и китайской языковых картинах мира. *Эпоха науки*. 2016; № 8: 236–244.
28. Дун Ж. Концепт «Свадьба» в китайской и русской лингвокультурах (на материале дефиниционного эксперимента). *Известия ВГПУ*. 2009; № 2: 178–181.
29. Зырянова Е.В., Люй В. Ассоциативное поле концепта «Новый год» в русском и китайском языках. *Litera*. 2019; № 6: 298–305.
30. Сунь У., Чжао М. Коннотативные значения красного цвета в китайских и русских праздниках. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020; № 2-1: 188–190.
31. Чулкина Н.Л., Пэй Х. Лексема *танец* в концептуальном поле *праздник* в русской и китайской лингвокультурах. *Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020; № 1: 73–79.
32. Пяо Л. Лингвометодический потенциал праздника в обучении китайских студентов русскому коммуникативному поведению (на материале темы «День рождения»). *Вестник ЛТГГПУ*. 2022; № 2 (68): 174–180.
33. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ЭЛПИС, 2003.
34. 辞海 上海辞书出版社1999 (Цихай. *Большой толковый словарь китайского языка*. Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 1999).
35. Прохорова Ю.Е. *Россия: большой лингвострановедческий словарь: 2000 реалий истории, культуры, природы, быта и др*. Москва: АСТ-Пресс, 2007.
36. 现代汉语词典 北京商务印书馆 2016年 (*Толковый словарь современного китайского языка*. Пекин: Шанъу иньшугуань, 2016).

References

1. Chejf U. *Znachenie i struktura yazyka*. Moskva: Progress, 1975.
2. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 2000.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura. *Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
4. Guruleva T.L. Specificheskie harakteristiki slova v kitajskom yazyke. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2023; № 3 (51): 118-129.
5. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
6. Snegirev I.M. *Russkie prostonarodnye prazdniki i suevernye obryady*. Moskva: Kuchkovo pole, 2011.
7. Lapteva L.S. *Social'no-`esteticheskaya priroda i funkcii massovogo prazdnika*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1975.
8. Mazaev A.I. *Prazdnik kak social'no-hudozhestvennoe yavlenie: Opyt istoriko-teoreticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1978.
9. Zhigul'skij K. *Prazdnik i kul'tura: prazdniki starye i novye*. Moskva: Progress, 1985.
10. Nekrylova A.F. *Russkij tradicionnyj kalendar' na kazhdyj den' i dlya kazhdogo doma*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2007.
11. Genkin D.M. *Massovye prazdniki*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
12. Bugaeva I.V. Koncept «Prazdnik» v religioznom diskurse: leksikograficheskij aspekt. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2009; № 2 (24): 155-159.
13. Vereitinova T.Yu. Prazdnik kak fenomen i koncept antropologii kul'tury. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2015; № 4 (8): 150-167.
14. Vereitinova T.Yu., Mezinov V.O. Kul'turno-antropologicheskij analiz konceptov prazdnik i sport i ih refleksiya v prostranstve kul'tury. *NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo*. 2016; № 3 (224): 80-87.
15. Kurbatov V.P., Vereschagina I.M. Fenomenologiya prazdnika. *Koncept*. 2015; № 6. Available at: http://e-koncept.ru/2015/15181.htm
16. Tul'nova M.A. Prazdnik v kontekste globalizacii: lingvokul'turnye harakteristiki. *Izvestiya VGPU*. 2008; № 10: 4-7.
17. Grigor'eva M.A. Koncept «Rozhdestvo» kak faktor osoznaniya russkoj duhovnoj kul'tury. *Inter`ekspo Geo-Sibir'*. 2016; № 2: 56-60.
18. Izvekova T.F. Analiz leksiko-semanticheskih polej koncepta «prazdnik» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 6 (25): 9-12.
19. Konnova M.N. Ikona vremeni: slovesnyj obraz prazdnika v russkoj kul'ture. *Slovo.ru: Baltijskij akcent*. 2013; № 2: 65-74.
20. Mishen'kina E.V., Izvekova T.F. `Etimologicheskij analiz koncepta «Prazdnik» kak sposob opisaniya yazykovoj kartiny mira slavyan. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; № 1: 296-301.
21. Mishen'kina E.V., Izvekova T.F. Sinhronno-diahronnyj aspekt reprezentacii koncepta «Prazdnik» v malyh fol'klornyh zhanrah russkogo rechevogo tvorchestva. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; № 4: 173-176.
22. Starikova G.N. Nazvaniya rusinskih prazdnikov kak svidetel'stvo yazykovoj i `etnokul'turnoj specifichnosti naroda. *Rusin*. 2016; № 3 (45): 146-161.
23. Terent'eva E.Yu. Nazvaniya russkih i bolgarskih pravoslavnyh prazdnikov: kriterii klassifikacii. *Vestnik PSLTGU*. Seriya 3: Filologiya. 2011; № 24: 90-98.
24. Medvedeva D.I., Vasil'eva V.A., Marich B. Ustojchivye slovesnye kompleksy s komponentom prazdnik v russkom yazyke i ih analogi v evropejskih yazykah. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2018; № 10: 82-89.
25. Shvecova V.M., Goncharova N.A. Sopostavitel'noe issledovanie koncepta rozhdestvo v kontekste dialoga kul'tur. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 12: 277-282.
26. Leonova A.S. Nacional'no-kul'turnyj komponent lingvisticheskogo koncepta «prazdnik». *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2022; № 1: 126-130.
27. Semenova I.V., Sun C. Koncept «Prazdnik / 节日» v russkoj i kitajskoj yazykovyh kartinah mira. *`Epoha nauki*. 2016; № 8: 236-244.
28. Dun Zh. Koncept «Svad'ba» v kitajskoj i russkoj lingvokul'turah (na materiale definicionnogo `eksperimenta). *Izvestiya VGPU*. 2009; № 2: 178-181.
29. Zyryanova E.V., Lyuj V. Associativnoe pole koncepta «Novyj god» v russkom i kitajskom yazykah. *Litera*. 2019; № 6: 298-305.
30. Sun' U., Chzhao M. Konnotativnye znacheniya krasnogo cveta v kitajskih i russkih prazdnikah. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2020; № 2-1: 188-190.
31. Chulkina N.L., P`ej H. Leksema *tanec* v konceptual'nom pole *prazdnik* v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo un-ta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2020; № 1: 73-79.
32. Pyao L. Lingvometodicheskij potencial prazdnika v obuchenii kitajskih studentov russkomu kommunikativnomu povedeniyu (na materiale temy «Den' rozhdeniya»). *Vestnik LTGGPU*. 2022; № 2 (68): 174-180.
33. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: `ELPIS, 2003.
34. 辞海 上海辞书出版社1999 (Cihaj. *Bol'shoj tolkovyj slovar' kitajskogo yazyka*. Shanhaj: Shanhajskoe slovarnoe izdatel'stvo, 1999).
35. Prohorova Yu.E. *Rossiya: bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar': 2000 realij istorii, kul'tury, prirody, byta i dr.* Moskva: AST-Press, 2007.
36. 现代汉语词典 北京商务印书馆 2016年 (*Tolkovyj slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Shan`u in'shuguan', 2016).

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-469-472

Drozdova E.A., *senior teacher, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*
Pakhomov I.V., *postgraduate, Faculty of Linguistics, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: ilyapakh2000@gmail.com*

SPEECH ACT OF ACCUSATION IN THE DISCOURSE OF ENGLISH-LANGUAGE COMPUTER GAMES (BASED ON THE EXAMPLE OF THE GAME BALDUR'S GATE 3). The discursive aspect of computer games is of great interest due to the influence of this type of text on communication in English by game users, including those for whom English is not their native language. The study presents an analysis of speech acts of accusation, which are of particular interest due to the peculiarities of fictional characters in the game world – various mystical creatures use a bookish style in communication and often do not express their communicative intentions explicitly. The analysis reveals that the accusation is expressed through an assessment of the actions of another character, a direct speech act is practically not presented. The player must consider the corresponding communicative intention of the character and adequately respond to it in further decision-making during the development of the game plot. Accordingly, the discourse of computer games has a direct impact on the communication practices of people who are active players and often perceive such dialogues.

Key words: **speech act of accusation, computer game, discourse of computer games, implicit means of expression**

Е.А. Дроздова, *ст. преп. Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*
И.В. Пахомов, *аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: ilyapakh2000@gmail.com*

РЕЧЕВОЙ АКТ ОБВИНЕНИЯ В ДИСКУРСЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ BALDUR'S GATE 3)

Дискурсивный аспект компьютерных игр представляет большой интерес в связи с влиянием этого вида текста на общение на английском языке пользователей игры, в том числе тех, для кого английский язык не является родным. В исследовании представлен анализ речевых актов обвинения, которые представляют особый интерес в связи с особенностями вымышленных персонажей игрового мира: различные мистические существа используют в общении книжный стиль и зачастую не выражают свои коммуникативные интенции эксплицитно. Проведенный анализ позволил установить, что обвинение выражается через оценку действий другого персонажа, прямой речевой акт практически не представлен. Игрок должен считать соответствующую коммуникативную интенцию персонажа и адекватно среагировать на нее в дальнейшем принятии решений в ходе развития сюжета игры. Соответственно, дискурс компьютерных игр оказывает непосредственное влияние на практику общения людей, которые являются активными игроками и часто воспринимают подобные диалоги.

Ключевые слова: **речевой акт обвинения, компьютерная игра, дискурс компьютерных игр, имплицитные средства выражения**

Актуальность работы обусловлена тем, что компьютерная игра – современный тип дискурса, который, помимо ярчайшей визуальной составляющей, содержит в себе большое количество текстовых элементов: диалоги игроков, реплики персонажей, инструкции к прохождению игры и т. п. Эти текстовые составляющие представляют большой интерес для анализа в связи с вовлечением в мир компьютерных игр массовой аудитории. В частности, англоязычные компьютерные игры становятся первой, а иногда и единственной языковой практикой для школьников и студентов, изучающих английский язык. Возможность общения с игровыми персонажами и другими пользователями формирует их языковые привычки и оказывает существенное влияние на дальнейшее использование игроками иностранного языка во внеигровых типах дискурса.

Большой интерес представляют в связи с этим диалоги, содержащие негативно нагруженные реплики: отказы, оскорбления, обвинения и т. п. В рамках игры фантазийные персонажи часто используют в диалогах подобного типа лексику ограниченного употребления: архаизмы, элементы книжного стиля и т. п.

Цель исследования – выявить особенности диалогов в компьютерных играх, включающих в себя элементы отказа и обвинения.

Задачи исследования:

– обобщить особенности дискурса компьютерных игр с учетом поливалентности игрового мира: различные типы игр подразумевают разные паттерны диалогов в игровом мире;

– рассмотреть конкретные примеры диалогов в игровом мире на материале игры Baldur's Gate 3, в которой часто встречаются ситуации обвинения игрока со стороны вымышленных персонажей.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что при большом интересе к миру компьютерных игр в целом и к их лингвистическому обеспечению в частности вопрос диалогов с негативным содержанием, прагматических стратегий обвинения в дискурсе игр и лингвистической реализации паттерна обвинения ранее не рассматривался в отечественной науке. Это обусловливает необходимость выявления стратегий обвинения в игре и последующего развития диалога.

Теоретическая значимость исследования обусловлена анализом прагматических стратегий обвинительного дискурса в компьютерных играх, в которых опциональное развитие сюжета частично зависит от решений самого игрока, в том числе определяется его репликами во внутриигровых диалогах с вымышленными персонажами, имеющими заранее заданный набор ответных реплик в зависимости от варианта, выбранного игроком.

Практическая значимость обусловлена тем, что полученные выводы могут быть использованы в ходе взаимодействия со студентами бакалавриата и специалитета при изучении английского языка как на филологических, так и на непрофильных направлениях. Интерес студентов к компьютерным играм и большой опыт во внутриигровых диалогах позволяет привлечь интерес аудитории и показать непосредственную взаимосвязь изучаемого материала с играми, выполняющими рекреативную функцию.

Лингвистическая сторона компьютерных игр представляет собой особый тип текста, который отличается вариативностью в рамках заданного сюжета. Актуальность изучения этих текстов обусловлена широким распространением компьютерных игр в современном мире: в них вовлечена широкая аудитория, увеличивающаяся ежегодно. Как указывает Л.Ф. Шайхлисламова, «мультимедийность, на которой часто строится виртуальная реальность, коренным образом меняет механизм восприятия информации. Технологии виртуальной реальности обеспечивают ускоренное запоминание и усвоение учебного материала, поскольку вовлекают человека через привычные для восприятия материального мира ощущения: зрение, слух, осязание, обоняние. Это происходит благодаря техническим и художественным средствам. В большинстве компьютерных игр создается эффект участия благодаря высокой степени интерактивности» [1, с. 31].

Языковое обеспечение компьютерных игр было проанализировано, например, в работе Н.И. Ефимовой и Н.И. Моржанаева, которые отмечают, что компьютерная игра «может быть рассмотрена как гипертекст и феномен постмодернистской культуры, как нарратив; термины, используемые разработчиками, а также специфика игровой документации дают возможность отнесения компьютерной игры к особому функциональному стилю. Отдельные жанры компьютерных игр предполагают заимствование сюжетов, персонажного фонда, а также художественных и стилистических приемов из литературных и фольклорных произведений, что также являет собой обширную базу для лингвистического и литературоведческого исследования» [2, с. 77]. Намечая пункты для дальнейшего исследования текстов в компьютерных играх, Л.В. Енбаева, Ю.С. Ханжин указывают на то, что «выявленные микроуровневые дискурсивные характеристики включают ряд лексических, лексико-грамматических и синтаксических особенностей, которые позволяют констатировать неустойчивость графического образа и семантики слов, а также тенденцию к минимизации языковых средств в условиях временных ограничений игры» [3, с. 121]. Таким образом, в практике анализа текстов, обеспечивающих развитие сюжета компьютерной игры, присутствует как анализ ее интертекстуальной составляющей, так и специфики в отношении речевых жанров. Элементы интертекста проанализированы также в статье К.В. Богдановой, отмечающей в том числе связь переводов диалогов в играх с классическими произведениями русской литературы [4].

Если рассматривать состав проанализированных учеными компьютерных игр, то лингвистическому анализу подвергались такие игры, как "World of Warcraft" [5], "LineAge 2" [6], «Аллоды Онлайн» [7], "Dragon Age: Inquisition" [8], «Ведьмак» [9]. Анализируемая в рамках настоящего исследования игра "Baldur's Gate 3" [10] – компьютерная ролевая игра (жанр RPG), которая предлагает игроку не только погрузиться во внутриигровой мир через создаваемого персонажа, но и принимать решения, которые могут развивать сюжет истории игры в том или ином ключе.

С учетом специфики компьютерных игр как продукта долгого процесса разработки, проработки и маркетинга, основная линия сюжета игры остается одной и той же, что сужает возможности изменить историю в любом русле, так как в пуле возможных вариантов развития текстов функционирует лишь та поливалентная совокупность реплик, которую предлагают разработчики игры, в отличие от традиционных ролевых игр, т. е. настольных ролевых игр, где продолжить историю в любом русле может человек, исполняющий роль мастера или рассказчика. Тем не менее, в рамках данного сюжета можно принять огромное множество выборов, которые будут или упрощать, или усложнять дальнейшее прохождение, менять курс развития истории, а также менять её финал.

В какой-то мере данную вариативность игрового дискурса можно сравнить с жанром интерактивного кино, в котором тоже предлагаются разные варианты развития событий в рамках основной картины. Отличиями жанра интерактивного кино от компьютерной игры являются большая вовлеченность игрока в происходящие события и разбавление исключительного повествования столкновениями с противниками и исследованием внутриигрового мира, которое также может предоставить нарративные элементы: повествование через окружение или через описание предметов или ситуативные комментарии персонажей компьютерной игры.

Большую роль в данной игре играет интеракция между персонажами, в ходе которой игрок может выбирать развитие сюжета. И в этой связи стоит упомянуть отдельную особенность данной игры. Как было упомянуто ранее, компьютерная игра ограничена, в то время как в настоящей жизни при проведении сессий настольных ролевых игр человек, исполняющий роль «мастера подземелий» или рассказчика, может продолжить историю в любом русле, в которую её повернут игроки через действия своих персонажей. "Baldur's Gate 3" – это игра, которая использует систему D&D (Dungeons and Dragons), а также присутствие «мастера подземелий», который в игре представлен в виде закадрового голоса, который является, по сути, сломом четвертой стены для игрока, так как рассказчик обращается только к игроку, хотя и использует обращение на второе лицо, адресуя слова персонажу, но для персонажей рассказчика не существует, и решения всё равно принимаются от лица персонажей внутриигровой истории.

Рассмотрим один из примеров полноценного внутриигрового диалога с присутствием речевых актов обвинения. Вместо имени персонажа игрока будет использовано имя "Tav" как внутриигровое стандартное, не имеющее влияние на историю. Данный диалог происходит после того, как на одного из персонажей внутриигровой истории Астариона, вампира по своей сути, обрушивается монастырь, уничтоженный из-за приведения в действие древнего механизма, который направил концентрированную энергию солнечного света в здание. Если игрок вернет к жизни Астариона, происходит следующее:

Этап 1. Начало диалога. Начало ситуативного диалога. Это неизменная часть интеракции между персонажами. Астарион (Astarion) обращается к персонажу игрока.

Astarion: What in the sweet hells were you thinking, activating that lance? I was right there!

(О чем, черт возьми, ты думал, активируя это копье? Я был там! – здесь и далее перевод наш – *Е. Д.*)

Astarion: Gods, do you have any idea how much that hurt?

(Боги, вы хоть представляете, как это больно?)

В данном случае акт обвинения в первой реплике представлен имплицитно: Астарион только во втором предложении говорит, что испытывал сильнейшую боль. В речевом акте обвинения он актуализирует свои физические ощущения и привлекает внимание к несоответствию: не называя прямо игрока глупым, он возмущается тем фактом, что он принял неверное решение, разрушив здание.

Этап 2. Выбор варианта ответа. Это разветвление, которое имеет отдельные ответы на каждую реплику. Далее будут представлены четыре варианта развития диалога.

1. Sorry, I'll be more careful next time.
   (Извините, в следующий раз я буду осторожнее).
2. I brought you back, didn't I?
   (Я вернул тебя, не так ли? – перевод наш – Е.Д.).
3. I thought the mind flayer parasite protects you from light?
   (Я думал, паразит, пожирающий разум, защищает тебя от света?).
4. I think I preferred you as a pile of ash.
   (Думаю, я предпочел бы тебя куче пепла).

Этап 2.1. Выбор первого варианта ответа.

Tav: Sorry, I'll be more careful next time.

Astarion: Next time? No, no, no, if there is a 'next time', I'll be the one aiming the all-powerful weapon, thank you.

(В следующий раз? Нет-нет-нет, если будет «следующий раз», я буду тем, кто направит всемогущее оружие, спасибо. – перевод наш – Е.Д.).

Astarion: Although I do appreciate you trying to fix your mistake. Just don't do it again.

(Хотя я ценю, что ты пытаешься исправить свою ошибку. Только не делай этого снова).

В данном случае речевой акт обвинения перерождается в речевой акт угрозы: Астарион указывает, что в случае повторения такого действия он сам применит оружие к игроку.

Этап 2.2. Выбор второго варианта ответа.

Tav: I brought you back, didn't I?

Astarion: Excuse me? That was the least you could do after dropping a building on me!

(Извините? Это было самое меньшее, что ты мог сделать, сбросив на меня здание!).

Astarion: Next time just warn me before you do something stupid. At least then I can get out of the blast radius.

(В следующий раз просто предупреждай меня, прежде чем сделаешь что-то глупое. По крайней мере, тогда я смогу выбраться из радиуса взрыва).

В этой ветке развития событий Астарион реализует речевой акт обвинения через несоответствия ожидания реальности: "that was the least you could do after dropping a building on me". Он не использует вариант прямого эксплицитного обвинения, но отмечает, что реакция игрока, сбросившего на него здание, могла бы быть иной: он мог бы не просто извиниться, а быть более красноречивым или помочь действием.

Этап 2.3. Выбор третьего варианта ответа.

Tav: I thought the mind flayer parasite protects you from light?

Astarion: Well, apparently there is a limit. Somewhere between a nice summer's day and the full, concentrated power of the sun.

(Ну, видимо, есть предел. Где-то между прекрасным летним днем и полной, концентрированной силой солнца).

Astarion: Next time just warn me before you do something stupid. At least then I can get out of the blast radius.

(В следующий раз просто предупреждай меня, прежде чем сделаешь что-то глупое. По крайней мере, тогда я смогу выбраться из радиуса взрыва).

Как видно, вторая реплика совпадает с вариантом развития событий 2.2., однако в первой реплике Астариона вообще нет акта обвинения: он сожалеет о том, что его защита не сработала и он подвергся сильному воздействию и испытал боль. Импликатура речевого акта обвинения упоминается только во второй реплике, которая совпадает в трех вариантах развития событий (2.2., 2.3 и 2.4., только в 2.1. реплика Астариона продолжается другими словами).

Этап 2.4. Выбор четвёртого варианта ответа.

Tav: I think I preferred you as a pile of ash.

Astarion: And I think I was safer with the mind flayers.

(И я думаю, что с пожирателями разума мне было безопаснее).

Astarion: Next time just warn me before you do something stupid. At least then I can get out of the blast radius.

(В следующий раз предупреди меня, прежде чем сделать какую-нибудь глупость. По крайней мере, тогда я смогу выбраться из радиуса взрыва).

В данной вариации речевой акт обвинения также присутствует только во второй реплике, в первой Астарион просто привлекает внимание к несоответствию ожиданий и реальности.

Этап 3. Подводка к завершению ситуативного диалога.

Astarion: Now shall we go? Or do you have any other chaos to unleash here?

(Теперь пойдем? Или тут можно развязать еще какой-нибудь хаос?).

Эта реплика содержит имплицитную отсылку к обвинению: "do you have any other chaos to unleash" предполагает, что некий хаос уже приключился, тем самым Астарион обвиняет игрока в неверном решении и развязывании беспорядка. Эта реплика интересна тем, что при отсутствии эксплицитного обвинения Астарион выражает оценку действий игрока и позиционирует ее как негативную.

Этап 4. Варианты завершения ситуативного диалога.

1. No chaos, just some questions.
   (Никакого хаоса, только несколько вопросов. – перевод наш – Е.Д.).
2. Let's go.
   (Поехали).

Этап 4.1. Выбор первого варианта.

Tav: No chaos, just some questions.

Astarion: Gods. All right – what's on your mind?

(Боги. Хорошо, что у тебя на уме?).

Данный вариант завершает ситуативный диалог и выводит игрока к выбору стандартных интеракций с персонажем.

Этап 4.2. Выбор второго варианта.

Tav: Let's go.

Данный вариант завершает как ситуативный диалог, так и диалог в целом, передавая игроку контроль над персонажем для внутриигрового перемещения.

Пример ситуативного диалога, который позволяет сформулировать речевой акт обвинения (на фантазийного персонажа игры по вине игрока обрушилось здание, и персонаж выражает свое недовольство), позволяет увидеть стратегию обвинения, применяемую вымышленным существом. Он практически не прибегает к эксплицитному обвинению, используя имплицитное обвинение через негативную оценку действия игроков.

Изучение дискурса компьютерных игр с частично вариативным текстом, который зависит от решения, принятого игроками, показывает, что в ситуациях негативно окрашенных действий, предпринимаемых участниками игры, ее фантазийные персонажи используют речевой акт обвинения, как правило, прибегая к имплицитному варианту: не прямое обвинение «ты – …», но оценка действий «твое действие – …», из которого явствует дальнейшее обвинение игрока в совершенном им действии.

В данном исследовании в качестве примера была разобрана одна ветка диалога, который был спровоцирован деструктивными действиями игрока (пользователя). К перспективам настоящего исследования следует отнести исследование более обширного материала как данной компьютерной игры, так и других игр с другими вариантами развития событий. Намеченная стратегия имплицитного обвинения характеризует персонажей внутриигрового мира – вымышленных существ, которые являются фантазийными, зачастую наделенными мистическими свойствами.

Художественная литература и кинематограф формируют стереотип общения таких существ: они зачастую разговаривают архаичными конструкциями, используют слова книжного стиля и не говорят эксплицитно, вуалируя свои истинные пожелания и коммуникативные интенции.

Библиографический список

1. Шайхлисламова Л.Ф. Формирование лексических навыков и диалогических умений на основе компьютерных игр на уроках английского языка в вузе. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2015; № 4 (14): 29–35.
2. Ефимова Н.И., Моржанаев Н.И. Текст в компьютерной игре: филологический аспект. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015; № 4 (19): 75–78.
3. Енбаева Л.В., Ханжин Ю.С. Дискурсивные характеристики компьютерных игр: сопоставительный анализ. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 4: 113–122.
4. Богданова К.В. Англоязычный дискурс ролевых видеоигр: интертекстуальный аспект. *Rhema*. Рема. 2017; № 2: 27–40.
5. Кобцева С.Е., Мамонова Е.Ю. Компьютерная игра World of Warcraft: интерактивная и интерпретативная стратегии кибертекста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-1 (59): 91–93.
6. Пожаров А.И. Многопользовательская ролевая онлайн-игра как новый вид культурной коммуникации. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 6-2: 270–273.
7. Сигидова Е.Ф. Компьютерные игры как инструмент формирования межкультурной компетентности. *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2014; № 1 (28): 75–86.
8. Мойжес Л. Dragon Age: Inquisition: христианское высказывание в постсекулярном мире. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2019; Т. 37, № 3: 41–68.
9. Подвальный М. Религиозные культы в фикциональной вселенной RPG «Ведьмак». *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2019; Т. 37, № 3: 173–190.
10. *Larian Studios. Baldur's Gate 3*: компьютерная игра. Larian Studios, 2023.

References

1. Shajhlislamova L.F. Formirovanie leksicheskih navykov i dialogicheskih umenij na osnove komp'yuternyh igr na urokah anglijskogo yazyka v vuze. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2015; № 4 (14): 29-35.
2. Efimova N.I., Morzhanaev N.I. Tekst v komp'yuternoj igre: filologicheskij aspekt. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 4 (19): 75-78.
3. Enbaeva L.V., Hanzhin Yu.S. Diskursivnye harakteristiki komp'yuternyh igr: sopostavitel'nyj analiz. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 4: 113-122.
4. Bogdanova K.V. Angloyazychnyj diskurs rolevyh videoigr: intertekstual'nyj aspekt. *Rhema*. Rema. 2017; № 2: 27-40.
5. Kobceva S.E., Mamonova E.Yu. Komp'yuternaya igra World of Warcraft: interaktivnaya i interpretativnaya strategii kiberteksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-1 (59): 91-93.
6. Pozharov A.I. Mnogopol'zovatel'skaya rolevaya onlajn-igra kak novyj vid kul'turnoj kommunikacii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 6-2: 270-273.
7. Sigidova E.F. Komp'yuternye igry kak instrument formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti. *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovaniya*. 2014; № 1 (28): 75-86.
8. Mojzhes L. Dragon Age: Inquisition: hristianskoe vyskazyvanie v postsekulyarnom mire. *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom*. 2019; T. 37, № 3: 41-68.
9. Podval'nyj M. Religioznye kul'ty v fikcional'noj vselennoj RPG «Ved'mak». *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom*. 2019; T. 37, № 3: 173-190.
10. *Larian Studios. Baldur's Gate 3*: komp'yuternaya igra. Larian Studios, 2023.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811.134.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-472-474

***Petrov S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

MODO CONDICIONAL IN SPANISH: MOOD OR TENSE OF THE VERB. The paper examines the grammatical status of Modo Condicional in the Spanish system: can Condicional be considered a separate mood or is it one of the times of Modo Indicativo? To solve this issue, the works of both Russian and foreign linguists are analyzed, in which arguments in favor of one or another point of view are given. Particular attention is paid to the dual nature and functional relationship of Condicional with the Indicative (Modo Indicativo) and Subjunctive (Modo Subjuntivo) moods. The paper touches upon the question of the historical development of Condicional, its morphological features and syntactic functions in modern speech acts. As a result of the study, it is concluded that it is necessary to revise the traditional approach to Condicional as an exclusively temporary form. The importance of Condicional in the expression of subjective modality and its role in the pragmatics of Spanish speech is also emphasized. The work is based on a broad database of examples from contemporary Spanish literature.

Key words: **Modo Condicional, Modo Potencial, Modo Indicativo, Modo Subjuntivo, verb moods, modality, temporal meanings**

***С.В. Петров,** канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

MODO CONDICIONAL В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ: НАКЛОНЕНИЕ ИЛИ ВРЕМЯ ГЛАГОЛА

В статье рассматривается вопрос о грамматическом статусе Modo Condicional в системе испанского языка: можно ли считать Condicional отдельным наклонением или он является одним из времён Modo Indicativo. Для решения этого вопроса были проанализированы труды как отечественных, так и зарубежных лингвистов, в которых приводятся аргументы в пользу той или иной точки зрения. Особое внимание уделяется двойственной природе и функциональному соотношению Condicional с изъявительным (Modo Indicativo) и сослагательным (Modo Subjuntivo) наклонениями. В работе затрагивается вопрос об историческом развитии Condicional, его морфологических особенностях и синтаксических функциях в современных речевых актах. В результате исследования делается вывод о необходимости пересмотра традиционного подхода к трактовке Condicional как исключительно временной формы. Также подчёркивается значимость Condicional в выражении субъективной модальности и его роль в прагматике испанской речи. Работа опирается на широкую базу примеров из современной испанской литературы.

Ключевые слова: **Modo Condicional, Modo Potencial, Modo Indicativo, Modo Subjuntivo, наклонения, модальность, временные значения, испанский язык**

Испанский язык относится к числу языков со сложной разветвлённой парадигмой глагола, включающей большое количество наклонений, времён и грамматических форм. По подсчётам лингвистов, количество временных форм испанского глагола с учётом конструкции с герундием в сочетании со вспомогательным глаголом estar достигает 96 форм. Традиционная грамматика испанского языка, однако, рассматривает конструкцию "estar + gerundio" не как отдельную группу времён, а как глагольную перифразу, выражающую грамматическое значение процессуальности. Для сравнения: в английском языке аналогичная конструкция с глаголом to be в сочетании с формой на -ing (to be writing) выделяется как отдельная группа времён под названием Continuous tenses. Кроме того, в испанском языке существуют глагольные конструкции "ir a +inf." со значением будущего времени и "acabar de + inf." со значением только что совершившегося действия, которые так же не включаются в систему времён испанского глагола. В то же время следует отметить, что аналогичные глагольные конструкции представлены в других романских языках, например, во французском, однако в грамматике французского языка они имеют статус отдельных времён: Futur Proche и Passé compose соответственно: Je vais acheter ce livre – Я куплю эту книгу; Je viens de manger – Я только что поел. Тем самым вопрос о количестве времён в испанском языке является и по сей день дискуссионным, но несомненно одно: глагол можно считать центром грамматики испанского языка и испанского предложения.

В данной статье речь пойдёт о такой важной грамматической категории испанского глагола, как наклонение. По вопросу о количестве наклонений в испанском языке так же нет единой точки зрения. Как известно, наклонение выражает отношение говорящего к действию. Если говорящий считает действие реальным, глагол употребляется в одном из времён изъявительного наклонения. Когда действие мыслится как возможное, желательное или содержится побуждение к действию, оно выражается посредством ирреальных наклонений: сослагательного и повелительного. В этом случае говорят о модальности как грамматической категории глагола. Как и другие романские языки, испанский развил латинскую систему наклонений, в которой существовало 3 наклонения: индикатив, императив и конъюнктив, добавив к их числу ещё одно наклонение, получившее название Modo Condicional или Modo Potencial, которое на русский язык переводят как условное наклонение. При этом термин Potencial встречается преимущественно в отечественных грамматиках и учебниках испанского языка, Condicional – в грамматиках и учебниках Испании, в том числе в Грамматике, созданной Королевской академией испанского языка. В настоящей работе вслед за грамматической традицией Испании будет применяться термин Condicional. Глагольная форма Condicional возникла на базе латинской перифразы inf. + habebat, которая стала употребляться в народной латыни вместо конъюнктива в сложном предложении. В староиспанском латинский имперфект приобрёл форму hía и впоследствии стал присоединяться к инфинитиву смыслового глагола: cantar hía> cantaría. Таким образом, в испанском языке насчитывается 4 наклонения: одно реальное Modo Indicativo (изъявительное наклонение) и три ирреальных: Modo Imperativo (повелительное наклонение), Modo Subjuntivo (сослагательное наклонение), Modo Condicional/Potencial (условное наклонение). Если существование первых 3 наклонений у лингвистов не вызывает сомнений, то грамматический статус Modo Condicional остаётся неоднозначным и по сей день. Так, в авторитетном издании Esbozo de una nueva gramática de la lengua Española Королевской академии испанского языка Condicional не выделяется как отдельное наклонение, а рассматривается как одно из времён изъявительного наклонения [1, с. 132]. Следует отметить, что точка зрения, согласно которой Condicional как наклонение не существует, имеет довольно давнюю лингвистическую традицию. Так, ещё в 60–70-е годы прошлого столетия такие видные учёные-лингвисты, как Bello, Gili y Gaya, Pottier, утверждали, что Condicional – одно из времён изъявительного наклонения, служащее для выражения будущего в прошедшем: Alma me dijo que *vendría* al caer la tarde y, como la avisé de que no pensaba moverme, no fue necesario fijar ninguna hora concreta – Альма сказала мне, что *придёт* вечером, и поскольку я предупредил её, что никуда не собираюсь, не было необходимости договариваться на конкретное время [2]. В данном примере употребление в придаточном предложении формы vendría связано с правилом согласования времён, а именно: с употреблением в главном предложении глагола decir в Pretérito Indefinido. Такое значение глагольных форм типа vendría упомянутые выше авторы предлагают называть гипотетическим будущим (futuro hipotético) и включать его в систему времён Modo Indicativo наряду с другими формами будущего вре-

мени [3]. Среди отечественных лингвистов подобной точки зрения придерживаются, в частности, Г.В. Степанов и О.К. Васильева-Шведе, авторы ставшей уже классической «Теоретической грамматики испанского языка», которые считают идею о том, что Condicional не является наклонением в испанском языке, почти общепринятой и обоснованной [4, с. 178, 182].

Итак, объектом настоящего исследования является Condicional в испанском языке. Цель исследования – определение грамматического статуса Condicional в системе наклонений и времён испанского языка.

Реализации этой цели подчинены следующие задачи:

– изучить аргументы в пользу точки зрения о том, что Condicional является одним из времён Modo Indicativo в испанском языке, и определить степень обоснованности этих аргументов;

– рассмотреть аргументы, свидетельствующие о том, что Condicional является самостоятельным наклонением в испанском языке, и оценить их научную правомочность;

– на основе анализа аргументов в пользу первого или второго подхода сформулировать вывод о грамматическом статусе Condicional в испанском языке.

Актуальность работы связана с необходимостью установления единообразного подхода к рассмотрению Condicional в лингвистической литературе. В исследовании впервые в отечественной испанистике фокусируется и отдельно рассматривается вопрос о грамматическом статусе Condicional, что обусловливает научную новизну работы.

Теоретический аспект исследования Condicional и связанные с этим аспектом научно-исследовательские положения определяют теоретическую значимость работы. Помимо этого, в работе поднимается вопрос о Condicional в практике преподавания испанского языка как иностранного, с чем связана практическая значимость исследования.

Материалом исследования послужили работы российских и зарубежных лингвистов XX–XI вв., в которых затрагивается вопрос о месте Condicional в системе испанского глагола. Положения работы иллюстрируются примерами из художественных и публицистических текстов испанских и латиноамериканских авторов XXI в., в которых представлены формы Condicional.

Анализ работ отечественных и зарубежных лингвистов показывает, что точка зрения о том, что Condicional в испанском – одно из времён Modo Indicativo, является доминирующей в испанистике. В то же время ряд авторов считает Condicional промежуточным звеном между Modo Indicativo и Modo Subjuntivo [5, с. 70]. Главный аргумент, который приводится в пользу включения Condicional в Modo Indicativo, заключается в том, что Condicional используется в основном как будущее в прошедшем: *Creía* que un baño de realidad *ayudaría* – *Я думал*, что погружение в реальность *поможет* [6]. В данном примере, по правилам испанского языка, употребление в главном предложении глагола creer в утвердительной форме требует использования в придаточном Modo Indicativo, а в отрицательной форме – Modo Subjuntivo, ср.: *Creo* que un baño de realidad *ayudará* – *No creo* que un baño de realidad *ayude*. При этом употребление в главном предложении глагола creer в прошедшем времени не меняет наклонение в придаточном предложении, т. е. прошедшее время creer в утвердительной форме в главном предложении так же влечёт за собой появление Modo Indicativo в придаточном, а в отрицательной форме – Modo Subjuntivo. Однако по правилу согласования времён, если в главном предложении глагол creer, будучи в утвердительной форме, стоит в прошедших временах Pretérito Indefinido или Imperfecto, в придаточном для обозначения действия в будущем должен употребляться Condicional, к которому в этом случае можно было бы добавить фразу de Indicativo, т. е. изъявительного наклонения, а при отрицательной форме глагола creer в придаточном используется Imperfecto de Subjuntivo: *Creía* que un baño de realidad *ayudaría* – *No creía* que un baño de realidad *ayudara*. (Я думал, что погружение в реальность поможет – Я не думал, что погружение в реальность поможет.) Именно на этот аргумент ссылаются авторы последнего издания Грамматики испанского языка Королевской академии: «El condicional aparece en entornos sintácticos en los que se selecciona el modo indicativo (Prometió que iría) y se rechaza en los que seleccionan el subjuntivo: Deseamos que {*iríanˆ ~ fueran} ustedes» – Condicional употребляется в синтаксических контекстах изъявительного наклонения (Он обещал, что придёт) и отвергается там, где требуется сослагательное (Мы пожелали, чтобы Вы поехали) [7]. В этой связи нельзя не отметить ведущую роль устойчивых синтаксических конструкций в реализации не только лексических, но и грамматических значений языковых единиц [8, с. 218].

Итак, основываясь на аргументах, выдвинутых Королевской академии испанского языка, Condicional действительно можно было бы признать одним из времён Modo Indicativo. В то же время обращает на себя внимание то обстоятельство, что включение Condicional в систему времён Modo Indicativo в рамках данного подхода по большей части базируется лишь на одном случае его употребления: для выражения будущего в прошедшем, однако это не единственный случай употребления Condicional в испанском. Помимо этого, Condicional используется в составе так называемого условного периода в главном предложении для выражения потенциального нереального действия: Creo que, si supiera que estoy trabajando para ser el futuro presidente de México, estaría muy contenta – Думаю, если бы я знала, что работаю, чтобы стать будущим президентом Мексики, я была бы очень рада [9]. Ещё один распространенный случай употребления Condicional: в независимом предложении для выражения желательного действия: Yo la ayudaría con gusto, pero esta noche no – Я бы с удовольствием помог ей, но не сегодня вечером [10]. Глагольная форма ayudaría (помог бы) в данном предложении со всей очевидностью указывает на нереальное действие, что противоречит самой концепции изъявительного наклонения, которое, как отмечалось выше, служит для выражения реальных действий в плане настоящего, будущего или прошедшего времени. В этой связи будет уместно привести характеристику индикатива, которая содержится в Большой российской энциклопедии: «Отличительная особенность индикатива – возможность использовать его в речевых актах утверждения, когда говорящий обязан считать, что то, о чём он говорит, имеет место в действительности (реально)» [11]. Очевидно, что в предложении “Yo la ayudaría con gusto, pero esta noche no – Я бы с удовольствием помог ей, но не сегодня вечером” говорящий не считает реальным то, о чём он говорит. С этой точки зрения Condicional может быть включён скорее в Modo Subjuntivo, чем в Indicativo, на чём, как уже говорилось выше, настаивают некоторые исследователи. Таким образом, отнесение таких форм, как aydaría, к Modo Indicativo представляется не вполне закономерным, а значит, грамматический статус Condicional как самостоятельного наклонения выглядит более убедительно и обоснованно. Вероятно, по этой причине во многих учебниках испанского языка Condicional признаётся наклонением, о чём свидетельствует употребление в этих учебниках применительно к Condicional слова modo, т. е. наклонение. Тем самым в данном случае методическая традиция идёт вразрез с лингвистической.

Вместе с тем, говоря о системе наклонений и времён испанского языка, нельзя обойти стороной такое время, как Futuro compuesto, или сложное будущее время. Это время входит в Modo Indicativo, и его грамматический статус и место в системе наклонений испанского языка у испанистов не вызывает сомнений, несмотря на то, что это время может передавать предположительное, а не реальное действие в прошлом, что, как уже отмечалось, не вписывается в грамматическое значение изъявительного наклонения: Si eso sucede, México habrá tenido dos cambios de régimen en seis años – Если это происходит, то в Мексике, вероятно, имело место 2 смены режима за 6 лет [12]. Такие формы, как habrá tenido в данном предложении, не имеют точного эквивалента в русском языке и переводятся, как правило, вводными конструкциями со значением возможности, вероятности или при помощи глагола «мочь»: вероятно/возможно, было; могло быть и т. п. Аналогичным грамматическим значением возможности, вероятности совершения действия обладают глагольные формы Futuro simple, но по отношению к настоящему: -¿Quién será entonces este desconocido que durmió con nosotras toda la noche? – Кто (может быть) тогда этот незнакомец, который спал рядом с нами всю ночь? [13].

Итак, невзирая на гипотетические, а не реальные действия, которые выражаются в испанском формами Futuro Simple и Futuro Compuesto, является общепризнанной точка зрения, согласно которой данные времена относятся к Modo Indicativo. В таком случае вполне логичным было бы предложение, что отнесение и Condicional к Modo Indicativo не является столь противоречивым. Однако следует подчеркнуть, что значение возможности совершения действия – не единственное и не основное грамматическое значение Futuro Simple. Всё же основным грамматическим значением Futuro Simple является выражение будущего времени. На этом основании Futuro Simple не может быть исключён из Modo Indicativo, даже несмотря на выражение предположительности совершения действия, которое это время реализует в некоторых контекстах. Что касается Futuro Compuesto, то это время является вариацией Futuro Simple и, по-видимому, так же должно рассматриваться в рамках Modo Indicativo, хотя, в отличие от Futuro simple, гипотетичность совершения действия является единственным грамматическим значением Futuro Compuesto. Возможным решением этого грамматического несоответствия означаемого и означающего у Futuro Simple и Compuesto могли бы стать специальные грамматические формы для выражения потенциальных действий, помимо уже существующих Modo Subjuntivo и Condicional, на основании которых эти формы можно было бы выделить в отдельные времена. Но таких форм в испанском, помимо уже упомянутых Modo Subjuntivo и Condicional, более не существует. Тем самым представляется оправданным обособлять такие варианты означаемого в отдельные времена и наклонения в тех случаях, когда мы располагаем необходимым грамматическим инвентарём означающего, как это имеет место в случае с Modo Condicional, где грамматическое значение возможности совершения действия оформлено посредством парадигмы специальных формантов. Обособление Condicional в испанском в отдельное наклонение подкрепляется также сравнительным анализом систем наклонения в других романских языках, например, в итальянском и французском, где помимо индикатива, конъюнктива и императива традиционно выделяют четвёртое наклонение: Condizionale в итальянском, Conditionnel во французском.

Если в лингвистических исследованиях, как мы убедились, грамматический статус Condicional довольно спорен, то в практике преподавания испанского языка, в частности, русскоязычным студентам представляется целесообразным преподносить Condicional как отдельное наклонение, так как он имеет вполне очевидную корреляцию с условным/сослагательным наклонением в русском языке. Опора на родной язык учащихся в таких случаях способствует более ясному пониманию грамматических явлений в иностранном языке, что может послужить примером положительной языковой интерференции [14, с. 215].

Итак, по вопросу о грамматическом статусе Condicional в испанском языке можно выделить 2 основных подхода. В рамках первого подхода относят

Condicional к временам Modo Indicativo, т. е. изъявительного наклонения. Основным аргументом в пользу этой точки зрения служит употребление Condicional в контекстах, где требуется изъявительное наклонение, в частности, для выражения будущего в прошедшем. Данный подход преобладает в основном в зарубежных исследованиях, однако при этом подходе не учитываются в полной мере те случаи, когда Condicional употребляется в независимых предложениях для выражения ирреальных потенциальных действий, относящихся к прошлому, настоящему или будущему, например: Nunca te haría eso – Я бы никогда с тобой так не поступил. Предложения такого рода не соответствуют сути изъявительного наклонения, которое обозначает действия, которые говорящий считает реальными. По этой причине сторонники второго подхода рассматривают Condicional как отдельное наклонение наряду с Modo Indicativo, Modo Imperativo и Modo Subjuntivo. Главным возражением этой точке зрения является наличие у будущих времён изъявительного наклонения в испанском значений потенциальных действий. Однако если Futuro de Indicativo помимо потенциальных, также выражает действия, которые говорящий полагает реальными в будущем, то Condicional обладает, по сути, только ирреальной семантикой. Что касается употребление Condicional как будущего в прошедшем, то это скорее сугубо грамматическое явление. Вместе с тем, как известно, в настоящее время в лингвистике признаётся ведущая роль семантики в функционировании языковых единиц [15, с. 249], что позволяет считать справедливой точку зрения о Condicional как наклонении испанского глагола. Кроме того, представляется несомненно целесообразным поддержать существующую в методике преподавания испанского языка в России традицию выделять Condicional как самостоятельное наклонение, так как это способствует формированию у учащихся более ясной и структурированной грамматической картины испанского языка.

Библиографический список

1. *Современная грамматика испанского языка*. Часть II: Синтаксис. Санкт-Петербург: Лань, 1997.
2. Loriga Ray. *Cualquier verano es un final.* Barcelona: Penguin Random House, 2023.
3. Pottier B. *Introduction á Γ étude de la philologie hispanique*. Paris, 1960.
4. Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. *Теоретическая грамматика испанского языка*. *Морфология и синтаксис частей речи*. Москва: Высшая школа, 1972.
5. Roca Pons J. *Introducción a la gramática*. T. II: La Habana. 1968.
6. Santiago Roberto. *La rebelión de los buenos*. Barcelona: Planeta, 2023.
7. *Nueva gramática de la lengua Española*. Real Academia Española. Available at: https://www.rae.es/gramática/sintaxis/el-condicional-simple-cantaría
8. Петров С.В. Языковые клише в обучении русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10. № 1 (34): 215–218.
9. Ebrard Marcelo. *El camino de México*. Ciudad de México: Penguin Random House, 2023.
10. Rascón Banda, Víctor Hugo. *Table dance*. México D.F.: Paso de gato, 2001.
11. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2246459
12. Olvera Alberto J. *«La sombra del caudillo y el cambio de régimen en México»*. Blog de la redacción de la revista Nexos, 2024.
13. Aridjis Homero. *La zona del silencio*. México D.F.: Punto de Lectura, 2005.
14. Петров С.В. Языковые клише в обучении русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10. № 1 (34): 215–218.
15. Петров С.В. Дискурс как единица текста. *Образование и право*. 2020; № 10: 249–251.

References

1. *Sovremennaya grammatika ispanskogo yazyka*. Chast' II: Sintaksis. Sankt-Peterburg: Lan', 1997.
2. Loriga Ray. *Cualquier verano es un final.* Barcelona: Penguin Random House, 2023.
3. Pottier B. *Introduction á G étude de la philologie hispanique*. Paris, 1960.
4. Vasil'eva-Shvede O.K., Stepanov G.V. *Teoreticheskaya grammatika ispanskogo yazyka*. *Morfologiya i sintaksis chastej rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
5. Roca Pons J. *Introducción a la gramática*. T. II: La Habana. 1968.
6. Santiago Roberto. *La rebelión de los buenos*. Barcelona: Planeta, 2023.
7. *Nueva gramática de la lengua Española*. Real Academia Española. Available at: https://www.rae.es/gramática/sintaxis/el-condicional-simple-cantaría
8. Petrov S.V. Yazykovye klishe v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10. № 1 (34): 215-218.
9. Ebrard Marcelo. *El camino de México*. Ciudad de México: Penguin Random House, 2023.
10. Rascón Banda, Víctor Hugo. *Table dance*. México D.F.: Paso de gato, 2001.
11. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2246459
12. Olvera Alberto J. *«La sombra del caudillo y el cambio de régimen en México»*. Blog de la redacción de la revista Nexos, 2024.
13. Aridjis Homero. *La zona del silencio*. México D.F.: Punto de Lectura, 2005.
14. Petrov S.V. Yazykovye klishe v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10. № 1 (34): 215-218.
15. Petrov S.V. Diskurs kak edinica teksta. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 10: 249-251.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-474-477

***Xu Shuang**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: xuxuxushuang@163.com*

STYLISTIC AND PHILOSOPHICAL-AESTHETIC DOMINANTS OF V. KUCHERYAVKIN'S POETRY. The researcher considers stylistic and philosophical-aesthetic dominants of the lyrics of a modern Russian poet Vladimir Kucheryavkin (born 1948). The following features of the poet's idiostyle are consistently identified and analytically described: stylistic diversity within the local speech context; abundance of present tense verbs; tropes that allow conjugating semantically "distant" concepts; syllabo-tonic metrics, which involves the use of different foot sizes, often turning into a tonic. In addition, the most important philosophical-aesthetic parameters of the author's poetic world are outlined in detail and supported by representative examples: aesthetics of primitivism; use of surrealistic code; idyll as a predominant lyrical genre; exceptionally elevated and life-affirming emotional tone of the statement. It is proved that all the named features of poetics work in the lyrics of V. Kucheravkin to create a syncretic picture of the world, the establishment of the key parameters of which allows us to fit the poet's work into the literary context of the second half of the 20th – first decades of the 21st century.

Key words: **modern Russian poetry, V. Kucheravkin, poetics, idiostyle, philosophical and aesthetic aspects of poetics, dominant, artistic image, syncretism, author's picture of the world**

***Сюй Шуан**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: xuxuxushuang@163.com*

СТИЛЕВЫЕ И ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПОЭТИКИ В. КУЧЕРЯВКИНА

Статья обращена к рассмотрению стилевых и философско-эстетических доминант лирики современного русского поэта Владимира Кучерявкина (род. 1948). Последовательно выявляются и аналитически описываются следующие особенности авторского идиостиля: стилевое многообразие в пределах локального речевого контекста; обилие глаголов настоящего времени; тропы, позволяющие сопрягать семантически «далековатые» понятия; силлабо-тоническая метрика, предполагающая использование разностопных размеров, нередко переходящих в тонику. Подробно обрисовываются и подкрепляются репрезентативными примерами важнейшие философско-эстетические параметры авторского поэтического мира: эстетика примитивизма; использование сюрреалистического кода; идиллия как преобладающий лирический жанр; приподнятый и жизнеутверждающий эмоциональный тон высказывания. Доказывается, что названные особенности поэтики работают в лирике В. Кучерявкина на создание синкретической по своей сути картины мира, установление ключевых параметров которой позволяет вписать творчество поэта в литературный контекст второй половины XX – первых десятилетий XXI в.

Ключевые слова: **современная русская поэзия, В. Кучерявкин, поэтика, идиостиль, философско-эстетические аспекты поэтики, доминанта, художественный образ, синкретизм, авторская картина мира**

Будучи одной из самых ярких фигур современного литературного процесса, поэт Владимир Кучерявкин является обладателем инструментов, предназначенных для создания неповторимой индивидуально-авторской картины мира. Лирика В. Кучерявкина носит подчеркнуто новаторской характер и не имеет очевидных аналогов: усвоенное им наследие как русских поэтов-классиков (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Е.А. Баратынского, Н.А. Некрасова и др.), так и представителей русского поэтического авангарда первой половины XX в. (В.В. Маяковского, В. Хлебникова, А.И. Введенского, Д.И. Хармса и др.), «помноженное» на исключительное чувство языка и своеобразный «мультикультурализм», проявившийся в сочетании элементов западной и восточной традиций, «претворилось» в его стихах как в плане стилистики, так и в плане философско-эстетических параметров изображаемого мира. И оба эти аспекта нуждаются в самом тщательном изучении.

Как известно, дифференциация данных аспектов поэтики опирается на идеи М.М. Бахтина, разграничившего «композицию» (словесный материал литературного произведения) и «архитектонику» (структуру эстетического объекта), причем композиция понимается ученым сугубо «телеологически», как «осуществляющая эстетический объект» [1, с. 275]. В современной теории литературы трактовку М.М. Бахтиным композиции как раз и можно соотнести с идиостилевыми особенностями текста, а его представление об архитектонике – с философско-эстетической (ценностной) организацией высказывания. Однако претендующее на полноту описание и того и другого даже на материале творчества только одного автора – задача чрезвычайно масштабная, а ее решению должна быть посвящена по меньшей мере монография, а то и несколько. В рамках же сравнительно небольшой по объему статьи целесообразно остановиться на ключевых доминантах авторской поэтики, понимая под «доминантой» «функциональное и/или ценностное преобладание одного компонента в структуре текста» [2, с. 62].

Проблемам поэтики В. Кучерявкина посвящены весьма немногочисленные литературоведческие и литературно-критические работы, в центре внимания которых находится прежде всего китайская по происхождению образность [3; 4; 5], а также фигура лирического субъекта, облеченного устойчивыми чертами, – «орфического хранителя музыки, но и мудреца-простачка из деревни, любителя выпивки и дружеских посиделок» [6, с. 195]. Другие же немаловажные особенности авторской поэтики, как правило, лишь упоминаются, по существу, так и оставаясь неотрефлексированными. Так, Д. Давыдовым отмечена и близость В. Кучерявкина примитивизму, и жанровая ориентация его лирики на идиллическую традицию [7, с. 6–8] – однако и эти, и многие другие ценные наблюдения явно нуждаются в углублении и требуют дополнительной аналитики. Сказанным в совокупности и определяется научная актуальность настоящей статьи, мотивированная необходимостью подробного (насколько позволяют рамки краткого очерка) рассмотрения интерпретационно значимых аспектов лирического творчества В. Кучерявкина. Научная новизна статьи состоит в том, что впервые в литературоведении дан комплексный анализ важнейших параметров поэтики В. Кучерявкина: установлены и описаны ее как идиостилевые, так и философско-эстетические доминанты, выявлены особенности мотивированной ими картины мира, определены специфические черты лирики поэта, позволяющие рассматривать его произведения в соотнесенности с ключевыми тенденциями литературного процесса второй половины XX – первых десятилетий XXI в.

Цель статьи – дать комплексную характеристику поэтики В. Кучерявкина на основании анализа ее стилевых и философско-эстетических доминант.

Задачи статьи:

– выявить и описать важнейшие стилевые и философско-эстетические доминанты авторской поэтики;

– установить ее основной миромоделирующий принцип;

– определить, опираясь на данные предпринятого анализа, место автора в литературном процессе.

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что в ней существенно уточнен алгоритм аналитического описания особенностей индивидуально-авторской поэтики. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных выводов в преподавании учебных дисциплин «Новейшая русская литература», «Современный литературный процесс», «Историческая поэтика русской литературы XX в.» и т. д. на филологических факультетах как русских, так и китайских вузов.

Материалом исследования стали лирические тексты В. Кучерявкина, вошедшие в книгу «Созерцание С.» – наиболее полное на сегодняшний день собрание произведений поэта.

Стилевые доминанты поэтики В. Кучерявкина. С точки зрения функциональной стилистики необходимо отметить стилевое многообразие и целенаправленно создаваемый поэтом эффект стилевого напряжения, возникающий в результате совмещения в близком речевом контексте слов, принадлежащих разным языковым пластам: «Март уходит, *снег валит* / Телевизор *кукарекал* / Про убитого *чучмека*. / Был ведь жив, и вот – убит» [8, с. 31; выделено нами – С. Ш.]. В приведенном фрагменте подчеркнуто литературное речение «снег валит», принадлежащее поэтическому лексикону XIX в. (ср., в частности, у М.Ю. Лермонтова: «Метель шумит, и *снег валит*, / Но сквозь шум ветра дальний звон, / Порой прорвавшися, гудит, – / То отголосок похорон» [9, с. 216; выделено нами. – С. Ш.]), сочетается не только с нейтральным «кукарекал», но и с вульгарным «чучмека». Представляется, однако, что несмотря на преобладание разговорной лексики, характеризующее кучерявкинскую поэтику, доминантой ее является именно стилистическая «всеядность», в свете которой изображаемая реальность предстает как бы «неотобранной», лишенной признаков иерархической упорядоченности, о чем справедливо пишет и Н.В. Барковская: «В картине мира <В. Кучерявкина – С. Ш.> отсутствуют иерархия и перспектива, все явления одинаково близки и значительны» [10, с. 208].

С точки зрения частеречного состава в лирике В. Кучерявкина отмечается обилие глаголов (включая причастия и деепричастия), которые если и не преобладают над существительными (прилагательных у поэта заметно меньше), то, во всяком случае, составляют им существенную «конкуренцию»: «Загудел локомотив. И, сложив ладони, / Встрепенулась девушка и опять уснула. / Кто там в переходах кашляет и стонет? / Кто там бродит в темноте с рожей Вельзевула?» [8, с. 37]. Симптоматично, что в приведенном примере на 16 полнознаменательных слов (однократный повтор местоимения «кто» и наречия «там» при подсчете не учитывался) приходится 7 глаголов и столько же существительных, но при этом полностью отсутствуют прилагательные. Из сказанного можно сделать вывод, что статика и динамика в стихах В. Кучерявкина соотнесены на паритетных началах, однако, согласно нашей гипотезе, доминантой его поэтического мира выступает все-таки динамика, поскольку наиболее часто автор использует глаголы не прошедшего или будущего, а настоящего времени: «Кашляет, кашляет, на водку с пивом не смотрит, но глотает. / Башня на нем с приветом, да и лицо провисло. / Кашляет, но сидит, гордый и грустный. / Завтра уже понедельник, завтра закрыто» [8, с. 69]. В результате события, о которых идет речь в стихах, разворачиваются как бы на глазах у читателя, в силу чего между ним и автором осуществляется своеобразная интеракция. Подчеркнем, что глаголы настоящего времени используются поэтом не только в тексте произведения, но и в его заглавии, в чем можно усмотреть апелляцию к восточной, в частности, китайской лирической традиции (см. стихотворения «Едем в Петергоф», «Рассматриваю рисунок О.Т.», «Сижу в гостинице в очередь к парикмахеру, страдаю» и др.). Таким образом, мир в лирике В. Кучерявкина предстает не как раз и навсегда готовый, а как непрерывно творящийся и изменчивый.

Лирика поэта изобилует множеством стилевых приемов, в числе которых особое место занимают тропы сравнение и метафора (с точки зрения семантики, как правило, олицетворяющая). При этом важно отметить приоритет тропов, организованных по принципу сходства, перед тропами, организованными по принципу смежности: упомянутые сравнение и метафора употребляются гораздо чаще, нежели метонимия или синекдоха, что свидетельствует о непрерывном поиске аналогий и соответствий, которыми, по мнению автора, преисполнен мир.

Практически в каждом стихотворении В. Кучерявкин прибегает к сравнению, использование которого делает поэтическую речь семантически многоплановой и способствует возникновению образных ассоциаций. Как и у других авторов, среди структурных типов сравнения в стихах поэта преобладает аналитическое, выраженное субъектом и объектом, а также союзными словами «как», «словно», «будто» и т. д.: «Проехала телега, вслед за лошадью влачась / За горизонт, поросший елью. / Проплыл собор разрушенный, но гордый, словно князь...» [8, с. 33]; «И в тот миг всего дороже / Очи, как цветы под небом. / И ушами город машет, / Словно он и сам поэт» [8, с. 51]. Однако принципиально значима здесь не столько структура сравнения, сколько соотнесенность его субъекта и объекта: из приведенных фрагментов видно, что взяты они («собор» и «князь», «очи» и «цветы») из принципиально разных семантических сфер, поэтому можно с уверенностью утверждать, что В. Кучерявкин намеренно сближает «далековатые» понятия.

Нередко поэт использует и сравнение, выраженное творительным падежом, другими словами, творительной метаморфозы, которая, согласно А.А. Потебне, «напоминает превращения» и уходит корнями в архаическое мышление с присущим ему синкретическим восприятием мира [11, с. 3]. Примеры подобного рода: «И рассыпается дробью воды, ах, мама, / Вдребезги рассмеявшийся солнечный заяц» [8, с. 16]; «Снег пошел по городу. На крыши голые / Падает скелетами и тает» [8, с. 24] и т. д. – свидетельствуют о том, что в поэтическом мире В. Кучерявкина размываются границы между эмпирически разнящимися явлениями: реальность метаморфична, и противоположности здесь легко переходят одна в другую.

Еще один стилистический прием, характеризующийся повышенной частотностью, – это олицетворяющая метафора, призванная не просто придать высказыванию выразительность, но, как и уже рассмотренные тропы, выполняющая миромоделирующую функцию. В. Кучерявкин способен «вдохнуть» душу в неодушевленные объекты, описывая их с использованием слов (глаголов, прилагательных или наречий), которые в большей степени подходят для объектов одушевленных: «В окно. Там серый ветер жжет, как плеть, / Там слякоть, там декабрь, там злые облака, / там голые деревья пляшут гопака» [8, с. 80]; «Не кончается мороз, так и дышит. / И железному трамваю ой, как больно. / Вот трясется он по улице, бедняга, / А на улице, представь, минус двадцать» [8, с. 113]. В таком восприятии реальности находит выражение мироотношение поэта, близкое восточному, где стирается граница между одушевленным и неодушевленным. По справедливому утверждению А. Скидана, «животные, насекомые, растения и светила наделены <у В. Кучерявкина – С. Ш.> антропоморфными чертами, предметы одухотворены. То, как он пишет о крылатой корове, прощается с выловленной рыбой или жалеет убитого комара, заставляет вспомнить <...> буддийскую заповедь о необходимости привести к спасению всех малых сих» [12].

В плане метрики и ритмики доминантой поэтики В. Кучерявкина являются силлабо-тонические размеры, осложненные неравностопностью, а зачастую и такими отступлениями от метрической схемы, в свете которых стихотворение начинает прочитываться как переходное от силлабо-тоники к тонике. Иными словами, метрическое ожидание (в терминологии Ю.Н. Тынянова «метрическая изготовка» [13, с. 54]) в стихах поэта никогда не оправдывается в полной мере, поэтому предугадать ритмическое развертывание конкретного текста, как правило, невозможно: «А поезд мирно скачет вдаль / По выцветшим полям, через Ульянку, вдоль залива. / И нищий по проходу, как растрепанная моль, / Ползет и озирается пугливо» [8, с. 16]; «Трясется в зеркале шофер значительным лицом. / Бежит, бежит, безумствуя, дорога. / За потным небо занавешенным окном / Сворачивается, бродит, мутное, как брага» [8, с. 33]. Так, в первом приведенном четверостишии начальный и заключительный стихи однозначно квалифицируются как 5-стопный ямб, а два другие – как 7-стопный; второе же четверостишие устроено еще более прихотливо: строки 7-стопного, 5-стопного и 6-стопного ямба сменяются строкой, не укладывающейся ни в один из силлабо-тонических размеров и представляющей собой 4-ударный акцентный стих. Согласно А. Скидану, такой «рваный, скрежещущий, “трамвайный” ритм» отвечает «оптической “сдвинутости”», присущей картине мира В. Кучерявкина [12], или, по нашей формулировке, ее подчеркнутой нестабильности, «недооформленности».

Философско-эстетические доминанты поэтики В. Кучерявкина. Эстетика В. Кучерявкина – это эстетика примитивизма, предполагающего намеренную имитацию внепрофессионального творчества в рамках профессиональной культуры. С точки зрения Д.М. Давыдова, примитивизм характеризуется «“неправильностью”, неконтекстностью, ненамеренным комическим эффектом, жесткостью бинарного мышления и архаико-мифологической картиной мира» [14, с. 186]. Все названные качества примитивизма рельефно проявляются и в произведениях В. Кучерявкина, в частности, в одном из стихотворений из цикла «Без названия»: «Лето. Жарко. Как в июле. / Распускаются деревья. / И цветочки тащат люди, / Произвольно их срывая. // Человек идет весь в шортах, / Весь в футболке, загорая. / И рыбак стоит на мосте / Да кидает крючья в реку. // Отдыхают люди, видно. / Веселятся и гуляют. / Только я, в трамвай замкнувшись, / Все куда-то еду, еду» [8, с. 29].

Уже в первом процитированном стихе обращает на себя внимание семантическая избыточность: двукратное указание на обстоятельства времени («лето», «как в июле»), которому в третьей строфе соответствует также двукратная номинация одних и тех же, по сути дела, действий («отдыхают», «веселятся и гуляют»). Речения же типа «человек... весь в шортах, весь в футболке» уже не просто семантически избыточны, но чреваты комическим эффектом: возникает впечатление, будто названные предметы гардероба предназначены не для конкретной части тела, а «объемлют» своего носителя полностью. Зачин стихотворения, хотя и не явно, отсылает к наработанному русской классикой (а потому для профессионального поэта запретному, если только он не обращается к нему намеренно) ритмико-синтаксическому клише, основанному на фигуре парцелляции (ср. например, с хрестоматийным «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...» А.А. Фета), однако поэт-примитивист волен писать так, как будто литературной традиции и вовсе не существует. Наконец, главным композиционным приемом стихотворения оказывается антитеза: лирический субъект, едущий в трамвае и, по-видимому, спешащий по делам, противопоставляется беззаботно отдыхающим людям. Впрочем, антитеза с присущей ей аналитичностью не подрывает, а лишь подчеркивает синкретический характер мировосприятия поэта, укорененный в мифологическом мышлении: отсюда – синтаксически «смазанный», но отнюдь не утрачивающий своей архаической семантики параллелизм, служащий, согласно А.Н. Веселовскому, отождествлению природы и человека [15, с. 133]: «распускаются деревья» // «цветочки тащат люди».

Кроме того, в эстетико-философском плане В. Кучерявкин близок сюрреализму с характерными для последнего автоматическим письмом, установкой на случай, вниманием к онейрической образности и акцентом на категориях подсознательного и чудесного [16, стб. 1050]. Отмечено, что «сюрреалистическая поэзия значительно отличается от традиционной: сюрреалисты почти не писали метром и не стремились следовать рифме; основой стихосложения становится “ошеломляющий образ”, близкое к барочной метафоре, необычное “сближение удаленных друг от друга объектов”» [16, стб. 1052]. Однако согласно наблюдению О.С. Горелова, «сюрреализм после сюрреализма» в чистом виде едва ли возможен, поэтому применительно к современной литературе имеет смысл говорить о реализации специфического «сюрреалистического кода» или, иными словами, об «обновлении сюрреалистического в новейшем искусстве» [17, с. 5]. Отдельные элементы такого кода являются организующими и в поэтике В. Кучерявкина. Прежде всего это актуализация чудесного, выдвижение онейросферы в качестве одного из главных объектов рефлексии, а также «ошеломляющая образность».

Характерный пример – второе стихотворение диптиха «Болею»: «Упадок сил, упадок сил! / Температура ниже нормы! / Летать я больше не умею, / И на кровати вот пою, задравши крыл. // Мне потолок чего-то сдуру шепчет, / Все ниже, ниже. Все крепче, крепче. / Ночная крыса смотрит в щелку, / По сердцу пробегают волки. // И кабачок, смотри, ползет, оскалясь / Цветами желтыми в лицо. / И черный пес, смотри, дрожит руками / И вдруг становится отцом!» [8, с. 101]. В приведенном тексте представлены едва ли не все базовые элементы сюрреалистического кода: фантастическое допущение, согласно которому лирический субъект в состоянии болезни потерял способность летать, «поддерживается» онейрическими, то есть являющимися порождением подсознания, образами крысы, волков, «пробегающих по сердцу», а также «оскалившегося» кабачка. Однако семантической «кульминацией» стихотворения становится поистине «ошеломляющий» образ черного пса, не только наделенного человеческими руками, но и оборачивающегося (вероятно, в момент пробуждения героя) отцом. Отметим попутно, что и в формальном плане стихотворение может быть соотнесено с поэтикой сюрреализма на основании отказа автора от чистых силлабо-тонических размеров (о чем уже говорилось выше) и регулярной рифмы (у В. Кучерявкина она «мерцает»). В целом же можно говорить о вполне сюрреалистическом по своей исходной установке размывании границ между реальностью и иллюзией.

Жанровой доминантой авторской поэтики является идиллия, в основе которой, согласно В.И. Тюпе, лежит перформатив покоя, а жанровая система ценностей выражается в структуре художественного пространства, а именно – в горизонтальной соотнесенности «малого» (близкого, домашнего) и «большого» (чужого, враждебного) миров. Поскольку граница между этими мирами мыслится незыблемой, событийность в идиллии подвержена редукции: воспроизводятся одни и те же ситуации, никак не меняющие исходное положение дел, поэтому и герой, не совершающий никаких поступков, ничем не выделяется среди людей его круга [18, с. 117–120]. По отношению к текстам В. Кучерявкина важно отметить, что идиллия у него нередко окрашена в пасторальные тона, поскольку объектом изображения становится уединенная деревенская жизнь лирического субъекта (что, по-видимому, обусловлено тем, что сам поэт в последние годы живет в поселке Усть-Волма Новгородской области). Важно при этом, что деревня в его стихах резко противопоставляется городу и на ценностной шкале оказывается несоизмеримо выше последнего: «Я оставил крошку-сына / На брегах прекрасной Волмы. / Еду, еду, друг мой милый, / В Петербург, из камня город» [8, с. 199].

Один из репрезентативных примеров – стихотворение «Небо провисло. Ни облачка на веранде», в котором жанровый инвариант идиллии реализован с предельной полнотой: «Небо провисло. Ни облачка на веранде. / Мощный комар хоботом зло шевелит. / Ветра будто бы нет, но труба, что за лесом, / Пляшет, смеется, дрожит. // Водки прекрасной стакан, огурец на веранде с грибами. / Тонкий ребенок плеснул по лицу мягким крылом. / Море ль в ушах, или нежная пьяная баба, / Грудь растопырила мне, играя горячим колом» [8, с. 19]. Отметим прежде всего центростремительную структуру художественного пространства текста, заданную уже в первой строфе: веранда выступает здесь аналогом «домашнего очага», отграниченного от «большого» мира лесом, и противопоставляется остальному миру как пространство домашнее пространству враждебному: не из большого ли мира явился «мощный комар», который «хоботом зло шевелит»? Однако комар явно не способен нарушить спокойствия лирического субъекта, равно как и подлинные «злые силы» не могут проникнуть в идиллический мир. Отсюда присущая классическому жанру топика, составляющая семантическое «ядро» второй строфы: простая семейная трапеза, сопровождающаяся гастрономическим изобилием (водка, огурец, грибы), ребенок, а также женщина, присутствие которой обещает лирическому субъекту естественные радости супружества. Таким образом, характерное для идиллии ценностное совпадение субъекта с миром присуще и проанализированному стихотворению В. Кучерявкина, равно как и многим другим его стихам.

Идиллии как жанровой доминанте лирики поэта соответствует приподнятый, подчеркнуто светлый и жизнеутверждающий эмоциональный тон. По мнению А. Скидана, лирика В. Кучерявкина «удивительно радостна, даже где-то ребячлива. Трагизм в ней приглушен или завуалирован. Эпитет “прекрасный” встречается, кажется, чаще других...» [12]. Симптоматична в свете сказанного высокая концентрация в отдельных произведениях прилагательных, глаголов и слов категории состояния с семантикой, которую можно определить формулой «радостное принятие мира в его великолепии», как, например, в стихотворении «Конец августа»: «Как чудесно. Солнце светит. / Как, должно быть, благолепно / На реке, где рыба ходит, / И не ходит парохода – / Тишина да чайки. // И тепло. Сегодня можно / Пробежаться по дорожкам, / Покатить на самокате / И пройти по магазинам / В шортах, в легкой майке. // Пух по воздуху летает, / Бабочка опять проснулась / И порхает и смеется, / О стекло забьется муха, / Пьяная от света» [8, с. 121]. Как видно из процитированного фрагмента, состояния, выраженные словами «чудесно», «благолепно», «тепло» являются общими для лирического субъекта и мира, поскольку включены в состав безличных грамматических конструкций со свойственной им семантической неопределенностью. Не менее выразительны и глаголы, свидетельствующие о максимальном эмоциональном подъеме всего сущего, который фактически граничит с экстазом («светит», «ходит», «летает», «проснулась», «порхает», «смеется» и т. д.). Иными словами, лирический субъект В. Кучерявкина не только не противопоставляет себя миру, но и как бы растворяется в нем, мысля себя его органичной частью.

Итак, с точки зрения идиостиля поэтику В. Кучерявкина характеризуют такие доминанты, как стилевое многообразие в пределах локального речевого контекста, свидетельствующее о «неотобранности» и «неупорядоченности» обозначенных словами реалий; обилие глаголов (как правило, настоящего времени), сообщающее изображаемому миру динамику; использование тропов, позволяющих сопрягать «далековатые» понятия и стирающих различия между одушевленным и неодушевленным; силлабо-тонические размеры, разностопные или переходящие в тонику и сигнализирующие о «нестабильности» реальности, с которой

имеет дело автор. В философско-эстетическом плане доминанты поэтики В. Кучерявкина – это эстетика примитивизма с присущей ей архаико-мифологической картиной мира; элементы сюрреалистического кода, способствующие размыванию границ между реальностью и иллюзией; жанр идиллии, утверждающий ценностное совпадение человека с миром; приподнятый эмоциональный тон лирики, определяемый формулой «радостное принятие мира в его великолепии». Нетрудно заметить, что общим знаменателем названных особенностей становится восприятие мира как целого, а главным миромоделирующим принципом оказывается синкретизм, последовательно возрождаемый не только интересующим нас автором, но и другими поэтами второй половины XX – начала XXI вв. [19]. Высказанные наблюдения позволяют соотнести творческие поиски В. Кучерявкина с поэтическими практиками таких его современников (прежде всего старших), как, с одной стороны, «лианозовцы» Е. Кропивницкий и И. Холин и, с другой стороны, представители петербургского андеграунда Л. Аронзон и В. Эрль.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве. *Собрание сочинений:* в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. Москва: Издательство «Русские словари»; Языки славянской культуры, 2003: 265–325.
2. Гюнтер Х. Доминанта. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008: 62.
3. Хабибуллина М.Н. «Глаз открывая к Востоку»: Китай в лирике Владимира Кучерявкина. *Уральский филологический вестник.* Серия: Драфт: молодая наука. 2013; № 5: 220–226.
4. Барковская Н.В. Петербургский Китай Владимира Кучерявкина. *Уральский филологический вестник.* Серия: Русская и зарубежная литература: динамика художественных систем. 2023; № 2: 76–91.
5. Цзоу Синь. Формы присутствия и художественный смысл «китайского» в поэтическом цикле В. Кучерявкина «До Янджоу тысяча ли». *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2024; № 66: 181–190.
6. Горбунова А. Прозрачное опьянение. *Новый Мир*. 2015; № 3: 194–196.
7. Давыдов Д. Разбегающийся мир. Кучерявкин В. *Созерцание С.* Москва: Новое литературное обозрение, 2014: 5–11.
8. Кучерявкин В.И. *Созерцание С.* Москва: Новое литературное обозрение, 2014.
9. Лермонтов *М.Ю. Полное собрание стихотворений:* в 2 т. Стихотворения и драмы. Ленинград: Сов. писатель. Ленинградсколе отделение, 1989; Т. 1.
10. Барковская Н.В. Неосентиментализм в поэзии В. Кучерявкина. *Русская литература XX–XXI веков: Направления и течения.* Екатеринбург, 2005; Выпуск 8: 205–217.
11. Потебня А.А. *О нѣкоторыхъ символахъ въ славянской народной поэзіи*. Харьковъ: Изданіе М.В. Потебня, 1914.
12. Скидан А. «Владимир Кучерявкин. «Треножник». *Новая Русская Книга*. 2002; № 1. Available at: https://www.litkarta.ru/dossier/skidan-o-kucheriavkine/dossier_2559/view_print/
13. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. *Литературная эволюция: Избранные труды.* Москва: «Аграф», 2002: 29–166.
14. Давыдов Д.М. Примитивизма поэтика. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008: 186–187.
15. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
16. Дубин С.Б. Сюрреализм. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: НПК «Интелвак», 2001: 1050–1053.
17. Горелов О.С. *Сюрреалистический код в русской литературе XX–XXI веков*. Воронеж: АО «Воронежская областная типография», 2021.
18. Тюпа В.И. Генеалогия лирических жанров. *Жанр как инструмент прочтения:* сборник статей. Ростов-на-Дону: «Инновационные гуманитарные проекты», 2012: 104–130.
19. Бокарев А.С. *Поэтика русской лирики второй половины XX – начала XXI века: субъектная структура и образный язык*. Автореферат … диссертации доктора филологических наук. Ярославль, 2021.

References

1. Bahtin M.M. Problema formy, soderzhaniya i materiala v slovesnom hudozhestvennom tvorchestve. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. T. 1. Filosofskaya `estetika 1920-h godov. Moskva: Izdatel'stvo «Russkie slovari»; Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003: 265-325.
2. Gyunter H. Dominanta. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva: Izdatel'stvo Kulaginoj, Intrada, 2008: 62.
3. Habibullina M.N. «Glaz otkryvaya k Vostoku»: Kitaj v lirike Vladimira Kucheryavkina. *Ural'skij filologicheskij vestnik.* Seriya: Draft: molodaya nauka. 2013; № 5: 220-226.
4. Barkovskaya N.V. Peterburgskij Kitaj Vladimira Kucheryavkina. *Ural'skij filologicheskij vestnik.* Seriya: Russkaya i zarubezhnaya literatura: dinamika hudozhestvennyh sistem. 2023; № 2: 76-91.
5. Czou Sin'. Formy prisutstviya i hudozhestvennyj smysl «kitajskogo» v po`eticheskom cikle V. Kucheryavkina «Do Yandzhou tysyacha li». *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 2024; № 66: 181-190.
6. Gorbunova A. Prozrachnoe op'yanenie. *Novyj Mir*. 2015; № 3: 194-196.
7. Davydov D. Razbegayuschijsya mir. Kucheryavkin V. *Sozercanie S*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2014: 5-11.
8. Kucheryavkin V.I. *Sozercanie S*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2014.
9. Lermontov *M.Yu. Polnoe sobranie stihotvorenij:* v 2 t. Stihotvoreniya i dramy. Leningrad: Sov. pisatel'. Leningradskole otdelenie, 1989; T. 1.
10. Barkovskaya N.V. Neosentimentalizm v po`ezii V. Kucheryavkina. *Russkaya literatura XX-XXI vekov: Napravleniya i techeniya.* Ekaterinburg, 2005; Vypusk 8: 205-217.
11. Potebnya A.A. *O nѣkotoryh` simvolah` v` slavyanskoj narodnoj po`ezii*. Har'kov`: Izdanie M.V. Potebnya, 1914.
12. Skidan A. «Vladimir Kucheryavkin. «Trenozhnik». *Novaya Russkaya Kniga*. 2002; № 1. Available at: https://www.litkarta.ru/dossier/skidan-o-kucheriavkine/dossier_2559/view_print/
13. Tynyanov Yu.N. Problema stihotvornogo yazyka. *Literaturnaya `evolyuciya: Izbrannye trudy*. Moskva: «Agraf», 2002: 29-166.
14. Davydov D.M. Primitivizma po`etika. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva: Izdatel'stvo Kulaginoj, Intrada, 2008: 186-187.
15. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
16. Dubin S.B. Syurrealizm. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva: NPK «Intelvak», 2001: 1050-1053.
17. Gorelov O.S. *Syurrealisticheskij kod v russkoj literature XX-XXI vekov*. Voronezh: AO «Voronezhskaya oblastnaya tipografiya», 2021.
18. Tyupa V.I. Genealogiya liricheskih zhanrov. *Zhanr kak instrument prochteniya:* cbornik statej. Rostov-na-Donu: «Innovacionnye gumanitarnye proekty», 2012: 104-130.
19. Bokarev A.S. *Po`etika russkoj liriki vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka: sub`ektnaya struktura i obraznyj yazyk*. Avtoreferat … dissertacii doktora filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2021.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-477-480

Fang Xiaoran, *postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: xfang@inbox.ru*

ANALYSIS OF CARNIVALIZATION POETICS IN N.V. GOGOL'S WORKS: A CASE STUDY OF "THE NOSE". The article analyzes the poetics of carnivalization in N.V. Gogol's "The Nose" through M.M. Bakhtin's carnival theory. Using literary analysis methods, the author identifies key carnival elements: hierarchy inversions, blurred social boundaries, grotesque corporeality, and buffoonery motifs. The research shows how "the nose" becomes a multivalent symbol that embodies carnival culture principles within Saint Petersburg's urban space. The analysis reveals complex interconnections between corporeality, social status, and identity, with the nose functioning as both a social position marker and a male sexuality symbol. Particularly significant is the identified transformation of traditional carnival forms within bureaucratic Saint Petersburg, offering new insights into Gogol's innovation in developing the carnival tradition. The study illuminates how Gogol masterfully adapted carnival elements to critique social structures and explore human identity through the absurd journey of a displaced nose in the rigid hierarchical world of imperial Russia.

Key words: **N.V. Gogol, "The Nose", carnivalization, grotesque, folk theater, Petersburg tales, religion, corporeality**

Фан Сяожань*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: xfang@inbox.ru*

АНАЛИЗ ПОЭТИКИ КАРНАВАЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ГОГОЛЯ: НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «НОС»

В статье представлен анализ поэтики карнавализации в повести Н.В. Гоголя «Нос» через призму теории карнавала М.М. Бахтина. Применяя методы литературоведческого анализа, автор выявляет ключевые карнавальные элементы: инверсию иерархий, размывание социальных границ, гротескную телесность и балаганные мотивы. Исследование показывает, как «нос» становится многозначным символом, через который реализуются принципы карнавальной культуры в контексте петербургского городского пространства. Анализ произведения раскрывает сложную систему взаимосвязей между телесностью,

социальным статусом и идентичностью, где нос одновременно функционирует как маркер социального положения и символ мужской сексуальности. Особую значимость имеет выявленная трансформация традиционных карнавальных форм в условиях бюрократического Петербурга, что позволяет по-новому осмыслить новаторство Н.В. Гоголя в развитии карнавальной традиции.

Ключевые слова: **Н.В. Гоголь, повесть «Нос», карнавализация, гротеск, балаган, петербургские повести, религия, телесность**

С момента публикации повести Н.В. Гоголя «Нос» в журнале «Современник» в 1836 году появилось множество исследований, посвященных художественной специфике произведения. Значительный вклад в изучение повести внесли Г.А. Гуковский, В.В. Набоков, В.В. Виноградов, Б.А. Успенский, И.Д. Ермаков и другие. В научной литературе рассматриваются различные аспекты произведения: от сатиры на бюрократическую систему [1] до религиозной символики [2]. Особое внимание уделяется различным фрейдистскими интерпретациям произведения [3–6]. В ряде научных работ рассмотрены элементы гротескной телесности в повести [7–11]. Японский ученый Юкиёси Иноуэ анализирует карнавальные мотивы «Носа» в лингвистическом ключе, уделяя особое внимание проявлению карнавализации на структурном уровне текста. Основной акцент в исследовании делается на том, как звуковые преобразования служат выражению карнавальной темы [12]. Е.С. Иванова рассматривает мотив маскарада в повести через трансформацию образа носа: «у носа появляется своя собственная жизнь, не зависящая от жизни его бывшего владельца. Наличие маски стирает черты индивидуальности, создавая двуликий образ того или иного героя» [13, с. 90].

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена непреходящим интересом к творчеству Гоголя, в частности, к поэтике карнавализации в его произведениях. Несмотря на множество исследований, посвященных повести «Нос», системный анализ карнавальных элементов произведении остается недостаточно разработанным. Повесть «Нос» является одним из наиболее загадочных произведений русской литературы, сочетающим в себе элементы абсурда, гротеска и карнавального мироощущения, что делает его уникальным объектом для изучения поэтики карнавализации. Актуальность исследования также определяется необходимостью глубокого осмысления взаимосвязи между карнавальными элементами и социально-культурным контекстом петербургского общества первой половины XIX века, отраженным в повести Гоголя.

Цель исследования заключается в анализе поэтики карнавализации в повести «Нос» и выявлении специфики трансформации карнавальных мотивов в художественном пространстве произведения.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Выявить и проанализировать основные элементы карнавализации в повести Гоголя «Нос», включая мотивы инверсии иерархий, размывание социальных границ и гротескную телесность.

2. Исследовать символическую функцию образа носа как социального маркера и элемента гендерной идентичности, анализируя трансформацию сакрального и профанного в контексте карнавального мироощущения.

3. Проанализировать расширение карнавального пространства от традиционной площади до современных социальных институтов и изучить элементы балаганного театра в художественной структуре произведения.

Научная новизна исследования заключается в системном подходе к анализу карнавальных элементов в повести «Нос». В работе предложено новое понимание символической функции образа носа не только как социального маркера, но и как элемента гендерной идентичности. В контексте произведения анализируется циклическая структура повествования, соотнесенная с символическими датами православного календаря (от Благовещения до Пасхи), что позволяет по-новому интерпретировать сюжет повести в контексте мотивов смерти и возрождения, характерных для карнавальной традиции.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания механизмов функционирования карнавальной поэтики в литературном произведении. Полученные результаты развивают теорию карнавализации М.М. Бахтина применительно к русской литературе XIX века, расширяя представление о способах трансформации карнавальных элементов в художественном пространстве гоголевской прозы.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов при разработке учебных курсов по истории русской литературы XIX века, теории литературы и анализу художественного текста. Представленные материалы целесообразно интегрировать в спецкурсы, посвященные творчеству Н.В. Гоголя, а также в практику школьного и вузовского преподавания русской литературы. Разработанная методология анализа карнавальных элементов открывает перспективы для изучения других произведений русской и мировой литературы.

В основе карнавальных мотивов повести «Нос» лежат центральные положения теории М.М. Бахтина: инверсия иерархий и размывание социальных границ. Нос как часть тела превращается из подчиненного элемента в доминирующий, приобретая социальный статус выше своего хозяина, что само по себе опрокидывает порядок телесной иерархии. Примечательно, что с утратой носа меняется и сам майор Ковалев: его поведение становится манерным, а речь – заикающейся, что усугубляет противоестественное главенство части над целым. При этом двойственность гоголевского карнавала проявляется в демонстрации непрочности такого перевернутого миропорядка: высокомерный Нос в повести оказывается в крайне униженном положении, когда цирюльник Иван Яковлевич собирается завернуть его в тряпку.

Более того, карнавальное снижение проявляется в ироничном контрасте между прежним презрительным отношением Ковалева к нищим и его собственным вынужденным переодеванием. Герой, ранее насмехавшийся над нищенской внешностью, теперь сам принадлежит к числу людей «с завязанными лицом и двумя отверстиями для глаз» [14, с. 45]. Его социальный статус фактически низводится до положения тех самых нищих старух, которых он прежде подвергал осмеянию. Это вынужденное переодевание демонстрирует внешнее снижение социального статуса героя.

Функционирование бакенбардов как знака социального статуса в повести демонстрирует карнавальное размывание иерархических границ. «При Николае I только чиновники, высоко стоящие на иерархической лестнице, могли позволить себе ношение коротких бакенбард около ушей» [13, с. 204]. Однако на петербургских улицах такие бакенбарды можно было увидеть у всех «тех мужей, которые имеют полные, румяные щеки и очень хорошо играют в бостон» [14, с. 44]. Такая универсализация размывает границы социальной стратификации.

Карнавал в понимании М.М. Бахтина основан на принципе всеобщности празднества, где устраняется привычное разделение на исполнителей и зрителей: каждый становится непосредственным участником действа. В повести Гоголя Петербург обретает черты карнавального пространства, где разыгрываются причудливые события. «Между тем слухи об этом необыкновенном происшествии распространились по всей столице, и, как водится, не без особенных прибавлений» [14, с. 60]. Это повествование демонстрирует текучесть и вариативность информации в городе, что соответствует бахтинской концепции открытости карнавального дискурса. Следует отметить, что весть о случившемся стирает привычные сословные рамки, проникая во все слои столичного общества: «всем этим происшествиям были чрезвычайно рады все светские, необходимые посетители раутов, любившие смешить дам, у которых запас в то время совершенно истощился» [14, с. 61]. Такая межклассовая циркуляция дискурса разрушает границы между формальным и неформальным, элитарным и массовым, превращая Петербург в подлинное карнавальное пространство всенародного веселья.

В повести «Нос» проявилось новаторство Гоголя, которое заключается в расширении карнавального пространства от традиционной площади до современных социальных институтов. Первоначальное намерение Ковалева поместить в газете объявление о поиске носа имеет глубокое карнавальное значение. Газета как официальный печатный орган своего времени призвана поддерживать серьезный тон общественного диалога. Однако в повести это средство массовой коммуникации превращается в площадку карнавального действа, где частное происшествие обретает характер публичного зрелища, а официальное слово становится инструментом описания абсурдного события.

Отметим, что намерение Ковалева поместить объявление в газете могло бы вовлечь и самих читателей в карнавальное действо. Петербургские жители, прочитав известие о пропаже носа, невольно стали бы участниками этого странного происшествия. В этом проявляется типичная черта карнавала: стирается граница между зрителями и участниками, а само действо охватывает все городское пространство.

В повести отчетливо прослеживается карнавальное переворачивание сакрального и профанного. В православной традиции хлеб имеет явную евхаристическую символику, однако в повести это священное значение парадоксально снижается самим актом обнаружения в нем носа. Более того, сам акт разрезания хлеба кухонным ножом приобретает характер пародийного снижения церковного таинства до бытового, даже гротескного действия. Такое переворачивание трансформирует возвышенное в низменное, сакральное в профанное. Также можно заметить, что профессия цирюльника традиционно связана с парикмахерским искусством и оказанием медицинской помощи, однако «руки цирюльника в повести осмыслены как роковые. С палачами парикмахеров сближает инструментарий» [13, с. 205].

Примечательно, что, по мнению Л.П. Рассовской, в повести Гоголя присутствует кощунственная религиозная пародия, где нос майора Ковалева представлен в образе «спасителя», а процесс его отделения и возвращения имитирует религиозный нарратив от непорочного зачатия до рождения [15]. Такой прием снижения возвышенной религиозной символики до уровня абсурдного бытового происшествия обнаруживает смеховую природу карнавального дискурса, превращающего ортодоксальный религиозный нарратив в обыденный фарс. При этом характерно, что Ковалев, будучи мужчиной-чиновником, принимает на себя традиционно женскую функцию деторождения, разрушая тем самым гендерную иерархию.

К примерам карнавальной инверсии сакрального и профанного в повести можно отнести изображение церковного пространства. В сцене случайной встречи Ковалева со своим носом в церкви показана примечательная картина: прихожане сосредоточены не на молитве, а на том, что рассматривают друг на друге

платья и шляпки. Такое описание трансформирует сакральное пространство в место светского общения, где церковь перестает быть сферой общения души с Богом, становясь сценой демонстрации социального статуса.

Несмотря на значительное количество исследовательских работ, посвященных гротескным аспектам повести «Нос», представляется необходимым акцентировать внимание на ряде ключевых аспектов. Сцена, в которой Ковалев «закрыл платком лицо, показывая вид, как будто у него шла кровь» [14, с. 44], не только подчеркивает материальность тела, но и через образ пустоты «ровное и гладкое место» [14, с. 44] конструирует незавершенную, находящуюся в процессе изменения телесную форму. Такая репрезентация тела одновременно отходит от классического эстетического стремления к телесной целостности и замкнутости и отвергает нормативное описание тела в официальном дискурсе. Кровоточащее лицо Ковалева перекликается с вышеупомянутой интерпретацией Л.П. Рассовской темы деторождения, представляя лицо мужчины-чиновника как пространство с репродуктивной функцией.

В повести раскрывается система гротескных образов, основанная на взаимосвязи телесного и гастрономического начал. Совет доктора Ковалеву «положить нос в банку со спиртом или, еще лучше, влить туда две столовые ложки острой водки и подогретого уксуса, и тогда вы можете взять за него порядочные деньги» [14, с. 58] трансформирует часть тела в товар, который можно сохранить и продать, осуществляя карнавальное снижение человеческого достоинства. Одновременно гоголевское сравнение: лицо, где было «место совершенно гладкое, как будто бы только что выпеченный блин» [14, с. 51], через уподобление частей тела пище создает характерное для карнавала единство между телом и едой. Рекомендация врача несет отчетливые признаки карнавальной логики: физиологический орган, утративший свою первичную функцию на лице, приобретает новое значение в системе рыночного обмена.

В повести «Нос» гротескное изображение телесности раскрывает особую форму распада личности, где внешние атрибуты социального статуса приобретают гипертрофированное значение. Как отмечает С.В. Голубева, «в отличие от христианского понимания достоинства личности, достоинство персонажей «Петербургских повестей» определяется внешними признаками: чинами, сюртуками, шинелями, перстнями, усами, бакенбардами и т. п» [16, с. 146]. Эта материализация идентичности особенно очевидна во взаимодействии Ковалева с газетной экспедицией, когда чиновник спросил о его фамилии, Герой предпочел назвать себя «коллежским асессором, или, еще лучше, состоящим в майорском чине» [14, с. 50]. Ироническое замечание Гоголя в начале повести: «Если скажешь об одном коллежском асессоре, то все коллежские асессоры, от Риги до Камчатки, непременно примут на свой счет» [14, с. 43], проницательно раскрывает феномен поглощения индивидуальности бюрократическим статусом, где чин становится доминирующим маркером идентичности.

Следует также отметить, что нос в повести выступает метафорой мужской сексуальной потенции. М.М. Бахтин, анализируя «Гаргантюа и Пантагрюэль» Ф. Рабле, особое внимание уделял выпуклостям и отверстиям определенных частей гротескного тела, рассматривая такую телесную репрезентацию как ключевую характеристику народной смеховой культуры. Исследователь неоднократно указывает на связь между носом и половой сферой [6], связь, имеющую длительную традицию в народной смеховой культуре. В частности, И.Д. Ермаков развивает эту мысль: Нос представляется исследователем как фаллический символ, а его утеря есть страх кастрации [4]. Потеря носа Ковалевым означает не только социальную смерть, но и символизирует утрату важной мужской черты. Такая интерпретация позволяет глубже понять причины панического состояния Ковалева: его страх связан не только с утратой социального положения, но и с потерей мужского достоинства.

Между социальным поведением Ковалева и состоянием носа существует очевидный параллелизм, особенно ярко проявляющийся в описаниях взаимодействия с женщинами. В повести подчеркивается выгодное социальное положение Ковалева при наличии носа, майор находился в доминирующей позиции брачного выбора. Особо отмечается, что Ковалев был в хороших отношениях со «статской советницей Палагеей Григорьевной Подточиной, штаб-офицершей... женами статских советников, штаб-офицерскими женами и их дочерьми» [14, с. 50]. Такие описания не только намекают на степень его социальной активности, но и подразумевают его доминирующее положение и право выбора как мужчины в гетеросоциальных отношениях.

Резким контрастом предшествующему положению служит драматическое изменение социального поведения Ковалева после потери носа. В момент его утраты, даже встречая приглянувшуюся даму, «он отскочил, как будто бы обжегшись» [14, с. 47].-Этот фрагмент раскрывает полную утрату Ковалевым былой уверенности в себе. Такое изменение поведения отражает глубинную связь между телесной целостностью и социальным положением, свидетельствуя о том, что мужчина без носа (значимой телесной детали) теряет способность к привычному социальному взаимодействию. Изменение поведения Ковалева после возвращения носа также можно проследить в повести: «вечно в хорошем юморе, улыбающегося, преследующего решительно всех хорошеньких дам» [14, с. 63]. Чрезмерное стремление Ковалева продемонстрировать возвращение к прежнему состоянию через активное общение с дамами подчеркивает неразрывную связь между телесным и социальным началами в художественном мире повести.

Еще одним примером проявления карнавализации может служить мотив увенчания-развенчания. Отделившийся от лица Ковалева нос, обретая независимое существование, получает превосходящий своего «хозяина» социальный статус статского советника пятого класса. Эта трансформация, по сути, является карнавальным увенчанием, возводящим подчиненную часть тела в господствующее положение. Гоголевское описание носа как высокопоставленного чиновника насыщено ироническими деталями: «он был в мундире, шитом золотом, с большим стоячим воротником; на нем были замшевые панталоны; при боку шпага», и даже «в шляпе с плюмажем» [14, с. 45]. Нос не только обретает официальный чин, но и в совершенстве усваивает манеры высшего света, органично вписываясь в светскую жизнь через характерные для нее ритуалы: посещение оперы, верховую езду и поездки в карете.

Следует отметить, что карнавальное увенчание в повести носит преходящий характер. Это особенно ярко проявляется во встрече носа и Ковалева в Казанском соборе. Когда Ковалев пытается уличить самозванца, возникает типичный момент возможного разоблачения. Драматизм диалога между носом и Ковалевым заключается в том, как нос искусно прибегает к чиновничьей риторике: «Судя по пуговицам вашего вицмундира, вы должны служить по другому ведомству» [14, с. 46]. Подчеркивая формальное разделение служебных рангов, нос успешно отстаивает свое мнимое положение. Окончательное разоблачение в повести происходит лишь благодаря вмешательству полиции, нос перехватывается, лишается всех бюрократических атрибутов и возвращается к своему изначальному состоянию: просто носа Ковалева.

Согласно теории карнавала, карнавальная смерть «всегда чревата новым рождением» [6, с. 275]. Выбор временных координат в начале повести носит явно символический характер. Особого внимания заслуживают две даты: 23 февраля (время масленичного гуляния) в первоначальном варианте и 25 марта (праздник Благовещения) в окончательной редакции произведения. Такое соотношение времени действия отражает глубинную связь между народно-карнавальной и православной религиозной традициями в художественном мире повести. Благовещение, само по себе содержащее мотивы зачатия и рождения, позволяет интерпретировать отделение носа не как разрушение целого, а как начало нового жизненного цикла. Особую символическую значимость приобретает и финальная дата возвращения носа в праздник Пасхи. Таким образом, повествование выстраивается в целостный символический цикл: от таинства отчуждения в Благовещение до чудесного воссоединения на Пасху, знаменующую воскресение.

В повести отчетливо прослеживаются образы балаганного театра. М.М. Бахтин отмечал «влияние форм площадной и балаганной народной комики» на стиль Н.В. Гоголя: «Образы и стиль “Носа” связаны, конечно, со Стерном и стернианской литературой; эти образы в те годы были ходячими. Но ведь в то же время как самый гротескный и стремящийся к самостоятельной жизни нос, так и темы носа Н.В. Гоголь находил в балагане у нашего русского Пульчинеллы, у Петрушки» [6, с. 514]. Сцена, где Ковалев пытается приставить нос обратно к лицу, представляет собой воспроизведение балаганного кукольного представления: «Нос не приклеивался!.. Он поднес его ко рту, нагрел его слегка своим дыханием и опять поднес к гладкому месту, находившемуся между двух щек; но нос никаким образом не держался» [14, с. 57]; кроме того, «нос был как деревянный и падал на стол с таким странным звуком, как будто бы пробка» [14, с. 57]. Этот эпизод раскрывает характерную для кукольного театра тему разборки и сборки тела. В традиционных балаганных представлениях часто демонстрировалось расчленение и воссоединение кукольного тела, а неправильное размещение частей тела было распространенным комическим приемом.

Отношения между кукольником и марионеткой в балаганном театре строятся на принципе управления и подчинения. В повести «Нос» эти отношения искусно трансформируются во взаимодействие между Ковалевым и его носом. Подобно кукольнику, Ковалев должен был бы управлять своим носом, часть тела должна подчиняться воле хозяина, однако в повести эти отношения подвергаются комическому перевороту: нос не только отказывается вернуться на свое место, но и обретает самостоятельную личность и более высокий социальный статус.

Особого внимания заслуживает еще один балаганный элемент в повести «Нос»: прямое обращение рассказчика к «зрителям». Автор через комментарии рассказчика постоянно напоминает читателям о театральной природе происходящего: «нет, этого я никак не понимаю, решительно не понимаю! Но что страннее, что непонятнее всего, это то, как авторы могут брать подобные сюжеты» [14, с. 63]. В этой нарративной особенности узнается характерный для балаганного представления прием живого диалога кукольника со зрителями, когда исполнитель открыто комментирует происходящее на сцене и вовлекает публику в представление.

Подводя итоги, следует отметить, что Гоголь творчески использовал элементы карнавальной культуры в своем художественном мире, переосмыслив их в контексте современной ему социальной действительности. Писатель создал уникальную художественную систему, где карнавальное мировоззрение становится ключом к пониманию абсурдности бюрократического Петербурга и распада личности. Многозначность образа носа демонстрирует новаторский подход Гоголя к карнавальной символике: традиционные мотивы народного театра и площадного действа обретают в повести глубокие социально-философские смыслы, раскрывающие противоречия современной писателю эпохи.

Библиографический список

1. Гуковский Г.А. *Реализм Гоголя.* Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1959.
2. Успенский Б.А. Время в гоголевском «Носе» («Нос» глазами этнографа). *Историко-филологические очерки*. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 49–68.
3. Набоков В.В. Николай Гоголь. *Американский период:* собрание сочинений в 5 т. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2004; Т. 1: 400–522.
4. Ермаков И.Д. «Нос». *Психоанализ литературы: Пушкин. Гоголь. Достоевский*. Москва: Новое литературное обозрение, 1999: 262–295.
5. Виноградов В.В. Натуралистический гротеск. (Сюжет и композиция повести Гоголя «Нос»). *Поэтика русской литературы: Избранные труды*. Москва: Наука, 1976: 5–44.
6. Бахтин М.М. *Собрание сочинений:* в 7 т. Т. 4 (2): «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (1965). «Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура)» (1940, 1970). Комментарии и приложения. Москва: Языки славянских культур, 2010.
7. Башкеева В.В. Тело как предмет в повести Н.В. Гоголя «нос». *Вестник Бурятского государственного университета*. Филология. 2023; № 4: 66–72.
8. Бочаров С.Г. Загадка «Носа» и тайна лица. *О художественных мирах*. Москва: Советская Россия, 1985: 124–160.
9. Жигула К.К. Структура и функции гротеска в повести Н.В. Гоголя «нос». *Диалог культур – диалог о мире и во имя мира*: материалы XIV Международной студенческой научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2023: 167–173.
10. Щербак Ю.Е. Телесный мотив в повести Н.В. Гоголя «нос». *Пятый этаж*: сборник научных статей молодых ученых. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2015: 204–206.
11. Лобин А.М. Поэтика гротеска в «петербургской повести» «Нос» Н. В. Гоголя. *Поволжский педагогический поиск*. Ульяновск, 2022; № 4 (42): 86–92.
12. Иноуэ Ю. Звуковые преобразования текста в фантазию гоголевского мира (в повести Н. В. Гоголя «нос»). *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова*. Москва: 2023; № 2: 148–155.
13. Иванова Е.С. Сон как способ символической репрезентации действительности (на материале повестей Н. В. Гоголя «нос», «Невский проспект», «Портрет», «Майская ночь, или Утопленница», «Страшная месть» и романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», «Белая гвардия», пьесы «Бег», фельетона «Похождения Чичикова»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 42 (46): 86–90.
14. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений и писем*: в 17 т. Москва: Киев: Издательство Московской Патриархии, 2009; Т. 3.
15. Рассовская Л.П. *Изображение человека в художественных произведениях Пушкина и Гоголя: диалоги и дискуссии*. Самара: Самарский университет, 2004.
16. Голубева С.В. Антиномия «внешнего» и «внутреннего» человека в повести Гоголя «Нос». *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2014; Т. 20, № 3: 145–148.

References

1. Gukovskij G.A. *Realizm Gogolya.* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1959.
2. Uspenskij B.A. Vremya v gogolevskom «Nose» («Nos» glazami `etnografa). *Istoriko-filologicheskie ocherki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 49-68.
3. Nabokov V.V. Nikolaj Gogol'. *Amerikanskij period:* sobranie sochinenij v 5 t. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2004; T. 1: 400-522.
4. Ermakov I.D. «Nos». *Psihoanaliz literatury: Pushkin. Gogol'. Dostoevskij*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1999: 262-295.
5. Vinogradov V.V. Naturalisticheskij grotesk. (Syuzhet i kompoziciya povesti Gogolya «Nos»). *Po`etika russkoj literatury: Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1976: 5-44.
6. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. T. 4 (2): «Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa» (1965). «Rable i Gogol' (Iskusstvo slova i narodnaya smehovaya kul'tura)» (1940, 1970). Kommentarii i prilozheniya. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010.
7. Bashkeeva V.V. Telo kak predmet v povesti N.V. Gogolya «nos». *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. 2023; № 4: 66-72.
8. Bocharov S.G. Zagadka «Nosa» i tajna lica. *O hudozhestvennyh mirah*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1985: 124-160.
9. Zhigula K.K. Struktura i funkcii grotesk v povesti N.V. Gogolya «nos». *Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira*: materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Komsomol'sk-na-Amure: Amurskij gumanitarno-pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 167-173.
10. Scherbak Yu.E. Telesnyj motiv v povesti N.V. Gogolya «nos». *Pyatyj `etazh*: sbornik nauchnyh statej molodyh uchenyh. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2015: 204-206.
11. Lobin A.M. Po`etika groteska v «peterburgskoj povesti» «Nos» N. V. Gogolya. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. Ul'yanovsk, 2022; № 4 (42): 86-92.
12. Inou`e Yu. Zvukovye preobrazovaniya teksta v fantaziyu gogolevskogo mira (v povesti N. V. Gogolya «nos»). *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. Moskva: 2023; № 2: 148-155.
13. Ivanova E.S. Son kak sposob simvolicheskoj reprezentacii dejstvitel'nosti (na materiale povestej N. V. Gogolya «nos», «Nevskij prospekt», «Portret», «Majskaya noch', ili Utoplennica», «Strashnaya mest'» i romanov M. A. Bulgakova «Master i Margarita», «Belaya gvardiya», p'esy «Beg», fel'etona «Pohozhdeniya Chichikova»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 42 (46): 86-90.
14. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 17 t. Moskva: Kiev: Izdatel'stvo Moskovskoj Patriarhii, 2009; T. 3.
15. Rassovskaya L.P. *Izobrazhenie cheloveka v hudozhestvennyh proizvedeniyah Pushkina i Gogolya: dialogi i diskussii*. Samara: Samarskij universitet, 2004.
16. Golubeva S.V. Antinomiya «vneshnego» i «vnutrennego» cheloveka v povesti Gogolya «Nos». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2014; T. 20, № 3: 145-148.

Статья поступила в редакцию 07.04.25

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-480-485

***Huang Ziyao**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 2798459114@qq.com*

MODAL MEANINGS AND MEANS OF THEIR EXPRESSION IN THE SPEECH OF MANILOV AND NOZDREV (IN THE POEM "DEAD SOULS" BY N.V. GOGOL). In the article on the material of N. Gogol's poem "Dead Souls" the modal meanings and means of their realization in the speech of the landlords Manilov and Nozdrev are considered. The system of modal means (in this work: modal particles, modal words, modal combinations and forms of grammar mood) is established. The specific features of such means in the speech of each of the characters and the connection between the peculiarities of the repertoire of modal means and the characteristics of the artistic images of the heroes is revealed. This allows to identify the peculiarities of the poem, which is important for its understanding and translation into other languages. Based on the analysis of the text, using the data from dictionaries, typical particles, modal words and combinations for Manilov's and then Nozdrev's speech are established, their frequency is assessed, and the key meanings that each of the characters realizes in communication are highlighted. At the functional level, the commonality of the use of modal words and forms of mood in the speech of these characters is established.

Key words: **modality, subjective modality, modal means, modal particles, modal words, modal combinations, forms of inclination**

***Хуан Цзыяо**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 2798459114@qq.com*

МОДАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ И СРЕДСТВА ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В РЕЧИ МАНИЛОВА И НОЗДРЕВА (В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ»)

В статье на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души» рассматриваются модальные значения и средства их реализации в речи помещиков Манилова и Ноздрева. Устанавливается система модальных средств (в нашей работе модальных частиц, модальных слов, модальных сочетаний и форм наклонения) выражения модальных смыслов. Показаны специфические черты таких средств в речи каждого из персонажей и выявлена связь между особенностями репертуара модальных средств и характеристиками художественных образов героев, что позволяет выделить особенности поэмы, важные для ее понимания и перевода на другие языки. С опорой на анализ текста, с привлечением данных словарей устанавливаются типичные для речи Манилова, а затем Ноздрева частицы, модальные слова и сочетания, оценивается их частотность, выделяются ключевые смыслы, которые каждый из героев реализует в коммуникации. На функциональном уровне устанавливается общность использования модальных слов и форм наклонения в речи этих персонажей.

Ключевые слова: **модальность, субъективная модальность, модальные средства, модальные частицы, модальные слова, модальные сочетания, формы наклонения**

Модальность как сложная и многогранная категория вызывает значительный интерес у многочисленных исследователей. Согласно общепринятому мнению, в зависимости от объекта оценки, будь то реальность вне языка или сам дискурс, модальность можно классифицировать на два основных типа: объективную и субъективную.

В последние десятилетия интерес к изучению субъективной модальности особенно усилился в результате повышенного внимания к модальности текста, в первую очередь художественного, поскольку эта модальность отражает и реализует в художественных произведениях личностную проекцию мировоззрения автора и его ценностные установки в индивидуальной языковой системе.

Таким образом, проблема выявления субъективных модальных значений и средств их выражения при анализе художественного произведения заключается в том, чтобы как можно полнее и точнее охарактеризовать субъективное отношение повествователя и других говорящих и мыслящих субъектов в тексте к описываемым событиям и персонажам. На этом фоне несомненное значение имеют произведения Н.В. Гоголя, признанного одним из классиков русской литературы и оказавшего большое влияние на мировую литературу. Поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души» – грандиозное по своему значению произведение, являющееся частицей русской литературной сокровищницы. Модальные смыслы в речи героев поэмы до сих пор не охарактеризованы. Вышесказанным определяется актуальность данной статьи.

Целью статьи является рассмотрение модальных значений и установление системы средств их выражения в речи Манилова и Ноздрева в поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души».

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1) сформулировать теоретические основания исследования, проанализировав научные труды о модальности;

2) сформировать классификацию модальных средств для практической работы с текстом Н.В. Гоголя;

3) выявить в речи Манилова и Ноздрева в поэме «Мертвые души» модальные средства разных типов;

4) продемонстрировать связь между модальными значениями в речи двух помещиков и характеристиками их образов.

Научная новизна данной работы состоит в том, что модальные характеристики речи Манилова и Ноздрева до сих пор не изучались подробно, хотя они играют важную роль в интерпретации стилистики произведений Н.В. Гоголя и в специфике их перевода на иностранные языки.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что полученные наблюдения над этим материалом, выводы, сделанные на основе систематизированного анализа текста, расширяют сведения о специфике художественного языка Гоголя и могут быть положены в основу сопоставительного изучения его произведений с вариантами его переводов на другие языки. Практическая значимость исследования связана с тем, что его результаты могут быть использованы в научно-исследовательской практике.

Материалом исследования служат электронные тексты оригинала поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души», а также данные Национального корпуса русского языка и словари.

В соответствии с поставленными задачами в данной статье использовались следующие методы:

– целенаправленная выборка материала;
– функционально-семантический анализ собранных контекстов;
– анализ частотности, характеристика и оценка языковых фактов;
– сравнение языковых явлений.

Различные подходы к трактовке понятия модальности, классификация средств ее выражения

Слово «модальность» происходит от латинского modus, что означает «вид», «манеру». Категория модальности в современной лингвистике – сложный, неоднозначный раздел, привлекающий внимание ученых из разных научных областей (философов, логиков, лингвистов).

За время развития лингвистики в России теория модальности накопила богатый опыт, связанный с узким или широким пониманием данной категории. С точки зрения узкого подхода, языковая модальность тесно связана с логической модальностью, являясь её языковым воплощением. В рамках данной концепции языковая модальность понимается как способ выражения логических модальных значений средствами языка. «Изъявительное наклонение отождествляется с модальностью действительности, повелительное наклонение – с модальностью необходимости, а сослагательное наклонение – с модальностью возможности» [1, с. 3]. Следовательно, узкая трактовка категории модальности ограничивается рамками объективной модальности, которая связана с выражением реальности/ирреальности, отношением предложения к действительности.

Большинство современных исследователей придерживаются широкого подхода к определению категории «модальность». Основоположником такого понимания модальности стал В.В. Виноградов, который рассматривал её как семантическую категорию, отражающую отношение содержания высказывания к объективной реальности с точки зрения говорящего. Согласно его концепции, модальность является неотъемлемым элементом любого предложения, поскольку каждое высказывание содержит модальное значение, указывающее на его связь с действительностью [2, с. 55]. Однако В.В. Виноградов утверждал, что помимо реальности/нереальности, категория модальности включает в себя значения возможности, необходимости, желательности и уверенности. Он считал, что модальность также выражает целевую установку говорящего, его эмоции и качественную оценку речи.

В нашей работе мы согласны с Виноградовым и придерживаемся широкого понимания модальности. На наш взгляд, говорящие могут по-разному представлять одну и ту же реальность, так же, как и оценивать ее различно.

В нашем исследовании для выражения субъективной модальности все анализируемые средства были разделены на 4 группы: модальные частицы, модальные слова, модальные сочетания и формы наклонения (морфологические и синтаксические).

Модальные частицы вносят в предложение различные оттенки субъективного отношения к содержанию высказывания. Эти значения можно объединить в следующие категории: 1) частицы, которые добавляют эмоциональную или иную оценку, выражая непосредственное отношение говорящего; 2) частицы, передающие желание или волю; 3) частицы, которые создают связи между сообщением, его источником, другими элементами текста или внешними обстоятельствами [3, с. 727–728]. Кроме того, одна частица может выражать разные значения.

Модальные слова не относятся к конкретным грамматическим классам и не связаны с определённой частью речи. Они выражают модальные значения или их совокупность, выступая, по словам В.В. Виноградова, стилистическими маркерами, раскрывающими модальность высказывания [4, с. 594]. Они также могут обосновывать выбор слов, усиливая их экспрессивность. В предложении модальные слова занимают особое положение, находясь как бы «вне» его структуры, но при этом интонационно выделяются [4, с. 594]. Они играют ключевую роль в передаче отношения говорящего к действительности или к выбору языковых средств. Модальные слова и частицы близки к «частицам речи» и релятивным словам, но отличаются от других служебных слов (например, предлогов и союзов) своей синтаксической функцией. В русском языке эта категория активно развивалась, особенно в XVIII–XX веках, и включает разнообразные морфологические типы и фразовые единицы, что делает её весьма неоднородной [4, с. 595].

По мнению Виноградова, в целом модальные слова можно разделить на следующие пять рядов, в зависимости от их связи с другими словами. Они этимологически связаны с:

1) качественными наречиями на -о;

2) словами категории состояния;

3) личными, неопределённо-личными, безличными формами глагола, а также инфинитивами, иногда с вопросительной частицей ли;

4) изолированными формами существительных с предлогом или без него;

5) членными прилагательными [4, с. 602–603].

В зависимости от способа образования модальные сочетания разделяют на два основных вида: глагольные и именные.

В глагольный вид сочетаний входят деепричастные, инфинитивные, лично-глагольные и безлично-глагольные словосочетания. А именной вид включает устойчивые и свободные словосочетания. А последние делятся на:

1) конструкции, образованные от дательного падежа существительного с предлогом *к*, которые могут дополняться прилагательным (включая местоименное), родительным падежом существительного или местоимения (например, *к моему счастью*, *к изумлению отца*);

2) конструкции, формируемые от дательного падежа существительного с предлогом *по*, часто с добавлением определения в форме согласуемого прилагательного или родительного падежа местоимения или существительного (например, *по давнему обыкновению*, *по мнению матери*) [4, с. 602–603].

Термин «наклонение» применяется в русской лингвистике в сфере морфологии и синтаксиса. В морфологии выделяется три формы наклонения глагола: изъявительное, сослагательное и повелительное.

Что касается синтаксических наклонений, Н.Ю. Шведова выделяет шесть типов модальных значений предложения или синтаксических наклонений: изъявительное, сослагательное, условное, желательное, побудительное и долженствовательное наклонение [5, с. 660].

В нашем исследовании мы учитывали не только классификацию В.В. Виноградова, но и систему Н.Ю. Шведовой, комбинируя их подходы при анализе лексических и синтаксических средств выражения модальных значений в высказываниях Манилова и Ноздрева.

Средства выражения модальных значений в речи Манилова и Ноздрева

Покажем систему вышеупомянутых использованных модальных средств в речи Манилова и Ноздрева в первом томе поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души».

Обнаруженные в речи Манилова средства реализации модальных значений сгруппированы нами в таблицы в соответствии с классификацией В.В. Виноградова.

В речи Манилова модальная частица **уж** играет тонкую, но ключевую роль, раскрывая глубинные черты его характера. Она «выражает несогласие с утверждением или предположением адресата (не обязательно искреннее)» [6, с. 131]. Когда Манилов и Чичиков впервые встретились, они пытались угодить друг другу. Манилов не соглашался допустить пройти позади Чичикову и постоянно отказывался от предложений Чичикова: *«— Нет **уж** извините, не допущу пройти позади такому приятному, образованному гостю.* <…> *— Ну да **уж** извольте*

Таблица 1

Модальные частицы

Манилов		
№ п/п	*Модальная частица*	*Частотность*
1.	уж	11
2.	вот	6
3.	да	4
4.	ну	4
5.	как	4
6.	даже	3
7.	еще	3
8.	только	2
9.	и	2
10.	именно	2
11.	неужели	1
12.	так	1
13.	хоть	1
14.	всё	1
15.	таки	1
16.	-с	1

*проходить вы. <…> — Ну да **уж** оттого! <…> — Ну, **уж** не спрашивайте, — сказал Манилов»*. Очень интересно, что модальная частица **уж** сочетается с **нет**, **ну**, что делает отказ более эвфемистичным и подчеркивает вежливое отношение Манилова. Но он чрезмерно вежлив, почти до абсурда. Его речь цветиста, часто наполнена вычурными фразами и выражениями доброй воли, которые кажутся натянутыми и неискренними. Его вежливость часто кажется пустой и поверхностной, маскируя отсутствие подлинного тепла и связи с другими. И в этом отрывке его слова повторяются и никуда не ведут, что отражает его неспособность ясно мыслить или принимать конкретные решения.

Кроме того, частица **уж** «выражает оценку количественной характеристики предмета или степени проявления признака как чрезмерных, превышающих обычные представления говорящего о возможном или допустимом» [6, с. 132]. Например, Манилов подчеркивает, что приезд Чичикова – большая честь для всей семьи, цитирует слова жены, чтобы подчеркнуть, что она тоже с нетерпением ожидала приезда Чичикова: *«– Да, – примолвил Манилов, **– уж** она, бывало, все спрашивает меня. <…> **Уж** такое, право, доставили наслаждение…»*. Манилов преувеличивает важность и приятность приезда Чичикова, используя частицу **уж**. Частица **уж** придает словам Манилова более драматический характер, подчеркивая его непрактичность и пустую риторику. Подобных примеров можно привести еще много: *«– Это кресло у меня **уж** ассигновано для гостя». «– Да **уж** давно; а лучше сказать не припомню»*.

Более того, **уж** выражает необходимость уступки [6, с. 131]. Например, Манилов говорил об остроумии своего старшего сына: *«если что-нибудь встретит, букашку, козявку, так **уж** у него вдруг глазенки и забегают»*. В этом случае **уж** показывает, что Манилов предлагает считать данное объяснение достаточным. Ещё **уж** выделяет событие, которое по какой-то причине должно быть рассмотрено в первую очередь [6, с. 130]. Например: *«Если **уж** вам пришло этакое, так сказать, фантастическое желание»*. Без частицы **уж** в этом предложении наивность и доверчивость Манилова по поводу предложения Чичикова купить мертвые души не раскрываются. Им легко манипулировать из-за его наивности и отсутствия осведомленности о реальном мире. Он охотно принимает предложение Чичикова, не задавая вопросов. Он полностью оторван от реальных последствий своих действий, а вернее, бездействия.

Уж в речи Манилова – ключевой маркер его пассивности, вежливости и непрактичности, эта частица добавляет в его речь нотки преувеличения и смирения, что подчеркивает его склонность к пустым словам, отстранённой сентиментальности и поверхностности. Это маленькое слово играет значительную роль в понимании этого известного персонажа.

Модальная частица **вот** занимает второе место по частотности употребления. Она «указывает на предмет, реальную или воображаемую ситуацию, вводящуюся в общее поле зрения говорящего и адресата» [6, с. 39]. Например, Манилов очень радуется приезду Чичикова, который приглашён им. Вежливость и предупредительность Манилова по отношению к Чичикову отражается именно с помощью этой частицы: *«**Вот** вы наконец и удостоили нас своим посещением». «**Вот** как, например, теперь, когда случай мне доставил счастие…»* и так далее. Манилов использует **вот**, чтобы привлечь внимание к тому, что он собирается сказать, часто подчёркивая какой-либо момент или деталь, которую он хочет выделить. Это может создать ощущение важности или значимости, даже когда фактическое содержание довольно тривиально. Он использует её, чтобы представить что-то как достойное особого внимания, независимо от того, так ли это на самом деле.

Таблица 2

Модальные слова

Манилов		
№ п/п	*Модальные слова*	*Частотность*
1.	знаете	4
2.	конечно	3
3.	право	2

По данным в таблице видно, что в речи Манилова модальное слово **знаете** является самым частотным. В Большом толковом словаре оно объясняется так: «знаете, в значении вводного слова употребляется с целью обратить внимание собеседника на предмет разговора» [7, с. 368]. То есть Манилов постоянно хочет привлечь внимание Чичикова к себе и получить ответ на свои высказывания. Например:

– *И **знаете**, Павел Иванович! – сказал Манилов.*

– *А **знаете**, Павел Иванович, – сказал Манилов.*

С помощью этого слова Манилов пытается расположить к себе собеседника, словно бы апеллируя к его опыту и ожидая, что тот разделит высказанное мнение:

– *Как он может этак, **знаете**, принять всякого, блюсти деликатность в своих поступках.*

*Одичаешь, **знаете**, будешь все время жить взаперти.*

Модальное слово **конечно** занимает второе место по частотности. Оно в Большом толковом словаре объясняется так: «вводное слово Разумеется, несомненно» [7, с. 449]. Это слово выражает уверенность Манилова в тех случаях, когда он ожидает услышать согласие собеседника. Например, Манилов так уверенно рассказывает о том, что могло бы развеять его скуку в провинции: *«– **Конечно**, – продолжал Манилов, – другое дело, если бы соседство было хорошее, <…>, дало бы, **так сказать**, паренье этакое… – Тогда, **конечно**, деревня и уединение имели бы очень много приятностей»*. Когда Чичиков говорил о покупке мертвых душ, Манилов сконфузился и смешался, но своими словами пытался скрыть смущение: *«Я, **конечно**, не мог получить такого блестящего образования, какое, **так сказать**, видно во всяком вашем движении…»*. В приведенных выше примерах одновременно употребляется модальное сочетание **так сказать**. С его помощью Манилов будто бы подчеркивает осторожность в выборе слов и выражений.

А слово **право** «выражает уверение в чём-либо; честное слово» [7, с. 953]. Оно выражает уверение говорящего в истинности своих слов, а также подчеркивает его эмоциональную вовлеченность. Оно служит маркером искренности и честного слова, что позволяет говорящему передать свое эмоционально-волевое отношение к предмету разговора. Например, в речи Манилова это слово используется для усиления его искренних чувств. Так, он искренне радуется приезду Чичикова, восклицая: *«Уж такое, **право**, доставили наслаждение…»*. Здесь слово **право** подчеркивает его неподдельную радость и желание поделиться своими эмоциями.

Кроме того, Манилов использует это слово, чтобы выразить свое искреннее желание удержать Чичикова, говоря: *«– **Право**, останьтесь, Павел Иванович!»*. В этом случае **право** не только усиливает его просьбу, но и демонстрирует его эмоциональную привязанность и желание продлить общение. Таким образом, слово **право** в речи Манилова становится важным средством передачи его искренности, эмоциональной открытости и стремления к общению, что характерно для его образа как человека добродушного, но несколько наивного и сентиментального.

Манилов склонен подчеркивать откровенность своей речи, открытость к собеседнику, интимизацию речевого контакта.

Таблица 3

Модальные сочетания

Манилов		
№ п/п	*Модальные сочетания*	*Частотность*
1.	так сказать	4
2.	то есть	2
3.	может быть	2
4.	прошу покорнейше	1
5.	будьте уверены	1
6.	ну, уж не спрашивайте	1
7.	в самом деле	1
8.	с позволения сказать	1

Частотность модального сочетания **так сказать** самая высокая. Оно «употребляется при желании говорящего смягчить резкость высказываемой оценки» [8]. Например, Манилов осторожно высказывает свои опасения, когда сомнева-

ется в возможности продажи умерших крепостных: *«Но позвольте доложить, не будет ли это предприятие или, чтоб еще более, **так сказать**, выразиться, негоция…»*. Манилов в очередной раз подчеркивает своё почтение к Чичикову, затрагивая тему цены на мёртвые души: *«Если уж вам пришло этакое, **так сказать**, фантастическое желание…»*. Манилов оценивает покупку и продажу Чичиковым мёртвых душ как «фантастическое желание». В его речи проявляется характерная для него вежливость и стремление избежать прямолинейности, что отражает его склонность к идеализму и нежелание погружаться в практические детали. Этот эпизод ещё раз иллюстрирует его оторванность от реальности и привычку подменять конкретные решения пустыми, хотя и изысканными, фразами.

Модальное сочетание **то есть** значит «точнее *вв. сл.*, точнее говоря *вв. сл.*» [8]. Например, Манилов настолько не уверен в себе, что постоянно хочет получить подтверждения Чичикова: *«– как желаете вы купить крестьян: с землею или просто на вывод, **то есть** без земли?»*

Когда Манилов спрашивает Чичикова, в его речи дважды появляется модальное сочетание **может быть,** которое **«**употребляется для выражения неуверенного предположения о возможности, вероятности, допустимости чего-либо» [8]: *«**Может быть**, здесь… в этом, вами сейчас выраженном изъяснении… скрыто другое… **Может быть**, вы изволили выразиться так для красоты слога?»*. Манилов выказывает неуверенность и осторожность, говоря о продаже мертвых душ, поскольку не понимает замысла Чичикова.

Как видно из приведенных примеров, в предложениях с модальными сочетаниями **так сказать, то есть** видна скромность и осторожность Манилова, которую он проявляет в разговоре с Чичиковым, постоянно подыскивая более точный способ выражения, боясь ошибиться. В предложениях с модальным сочетанием **может быть** выражается предположение с точки зрения говорящего и дается оценочная характеристика ситуации, которая представляется возможной.

Таблица 4

Формы наклонения

Манилов			
Формы наклонения	*Лексемы*	*Частотность*	*Модальные значения*
форма побудительного наклонения	позвольте	11	вежливая просьба
	извините	4	
	извольте	1	
	погоди	1	настойчивая просьба
	скажи	1	
	позови	1	
	послушай	1	
	помилуйте	1	
	останьтесь	1	
	посмотрите	1	
форма сослагательного наклонения	бы	4	значение ирреальности
форма условного наклонения	если бы	4	значение ирреальности
форма желательного наклонения	бы	1	устремление к действительности

Из таблицы мы видим, что форма побудительного наклонения самая частотная. Лексемы **позвольте, извините, извольте** появляются много раз и выражают вежливые просьбы, учтивость Манилова, показывают его уважение к Чичикову. Например, Манилов с уважением представляет свою жену: *«– **Позвольте** мне вам представить жену мою, –сказал Манилов»*, восхищается Чичиковым: *«Павел Иванович, **позвольте** мне быть откровенным...»*, так вежливо приглашает Чичикова в свой кабинет: *«– В таком случае **позвольте** мне вас попросить в мой кабинет»* и так сдержанно отзывается о своем обеде: *«– Вы **извините**, если у нас нет такого обеда, какой на паркетах и в столицах»*. И таких примеров очень много.

В речи Манилова лексемы **погоди, скажи, позови, послушай** выражают требования, которые адресованы разным людям: его жене *«**Погоди**, душенька, приедет»*, его сыну Фемистоклюсу *«– Фемистоклюс, **скажи** мне, какой лучший город во Франции?»*, слуге *«**позови** приказчика, он должен быть сегодня здесь»*, приказчику *«– **Послушай**, любезный!»*.

В речи Манилова используются лексемы **помилуйте**, **останьтесь**, **посмотрите** – глаголы повелительного наклонения 2 лица множественного числа, которые означают настойчивые вежливые просьбы и уважение Манилова к Чичикову. Например:

1) – *О! **помилуйте**, ничуть.*

*2) – Право, **останьтесь**, Павел Иванович! – сказал Манилов, когда уже все вышли на крыльцо. – **Посмотрите**, какие тучи.*

Кроме того, формы сослагательного и условного наклонения тоже нередко употребляются. Такие формы подчёркивают, что Манилов характеризуется глубокой мечтательностью и полным отсутствием вовлеченности в реальный мир. Он живет в мире фантазий, его ум постоянно занят обдумыванием непрактичных схем. Например, Манилов так представляет себе идеальных соседей и общение с ними: *– Конечно, – продолжал Манилов, – другое дело, **если бы** соседство было хорошее, **если бы**, например, такой человек, с которым **бы** в некотором роде можно было поговорить о любезности, <…>, дало **бы**, … – Тогда, конечно, деревня и уединение имели **бы** очень много приятностей».*

Итак, вся речь Манилова, насыщенная средствами выражения модальных смыслов, включая каждую реплику, – прекрасное средство для раскрытия характера этого персонажа.

Обращаясь к фразам другого помещика **Ноздрева**, сопоставляя их с речью Манилова, можно заметить, что репертуар средств вербализации модальных смыслов у него другой, да и сами смыслы отличаются. Рассмотрим этот материал в аналогичных таблицах.

Таблица 5

Модальные частицы

Ноздрев		
№ п/п	*Модальные частицы*	*Частотность*
1.	вот	41
2.	ведь	28
3.	да	23
4.	уж	18
5.	ну	13
6.	и	13
7.	просто	12
8.	только	11
9.	ж	9
10.	же	6
11.	частица *-ка*	6
12.	даже	4
13.	вон	4
14.	еще	2
15.	хоть	2
16.	что (это) за…	2
17.	хорошо	2
18.	разве	2
19.	уже	2
20.	пожалуйста	2
21.	дай	1
22.	что	1
23.	именно	1
24.	эка	1
25.	лучше	1
26.	бишь	1
27.	полно	1

Очевидно, что в речи Ноздрева используется большое количество модальных частиц. Его речь очень колоритна и разнообразна. Заметим, что самыми частотными модальными частицами являются **вот, ведь, да**.

Уверенность Ноздрева в истинности и подлинности своих суждений, не терпящих возражений и споров, наглядно демонстрируется частицей **вот**. **Вот** «указывает на кого-, что-либо, находящееся или происходящее перед глазами, в непосредственной близости или при рассказывании как бы перед глазами» [7, с. 153]. Например, Ноздрев хочет доказать, что после проигрыша он на обывательских лошадях приехал и бричка плохая: *«Ведь я на обывательских приехал! **Вот** посмотри нарочно в окно!»*. И продолжает: *«Насилу дотащили, проклятые, я уже перелез **вот** в его бричку»*. Ноздрев пытается доказать, что майор, которому он проиграл много денег в карты, не так хорошо играет: *«Нет, **вот** попробуй он играть дублетом, так **вот** тогда я посмотрю»*. **Вот** как указатель помогает Ноздреву активно вовлекать собеседника в своё бурное повествование, как бы демонстрируя и подтверждая свои слова вживую.

Кроме того, **вот** ещё употребляется «для усиления восхищения, удивления, недоумения, разочарования, пренебрежения и т. п.» [7, с. 154]. Ноздрев согласен с Чичиковым: *«Ну, душа, **вот** это так!»* **Вот** добавляет эмоциональной окраски, превращая нейтральное утверждение в более яркое и убедительное. Это помогает Ноздреву манипулировать собеседником, даже если его слова не соответствуют действительности. Таких примеров очень много, все они демонстрируют уверенность, прямолинейность Ноздрева в своих утверждениях, в том числе и в

тех многочисленных случаях, когда он лжет, показывают его стремление что-нибудь обязательно выиграть для себя.

Модальная частица **ведь** используется в повествовательных или вопросительных предложениях и «выражает несомненную достоверность данной информации или желание получить её подтверждение» [6, с. 33]. Например, Ноздрев так утверждает: *«**Ведь** я на обывательских приехал!»* и сам всё спустил: *«**Ведь** на мне нет ни цепочки, ни часов…»* Ноздрев хочет уговорить Чичикова купить жеребца и так это объясняет: *«– Да послушай, ты не понимаешь: **ведь** я с тебя возьму теперь всего только три тысячи»*.

Кроме того, **ведь** ещё привлекает внимание собеседника к сказанному, подчёркивает абсолютную уверенность в достоверности информации, которая может быть неожиданным предположением, внезапным напоминанием о забытом или результатом определённых размышлений [6, с. 34]. И в этом смысле она обычно усиливается частицей **да**. Например, когда Ноздрев не верит доводам Чичикова о покупке мертвых душ, он твердо заявляет, что понимает, что за человек Чичиков: *«– Ну **да ведь** я знаю тебя: **ведь** ты большой мошенник, позволь мне это сказать тебе по дружбе!»* Кроме того, когда Ноздрев доказывает, что он не жадный до денег скряга, и уговаривает Чичикова купить его жеребца и обещает отдать мертвые души бесплатно, он уверенно говорит: *«– Как на что? **Да ведь** я за него заплатил десять тысяч, а тебе отдаю за четыре»*. И когда Ноздреву не удалось уговорить Чичикова купить собак, он продолжает уговаривать гостя купить его шарманку: *«– **Да ведь** это не такая шарманка, как носят немцы»*. В речи Ноздрева частица **ведь** выполняет роль инструмента манипуляции, служа для создания иллюзии правдивости, убежденности и общности взглядов. Он использует её для оправдания своих действий, усиления просьб, выражения (часто показных) эмоций и создания впечатления надёжности. В результате, **ведь** в его речи подчеркивает его лживость, непоследовательность и склонность к обману, усиливая комический эффект и карикатурность образа.

Частица **да** «выражает настойчивую просьбу, побуждение» [7, с. 236]. Например, Ноздрев хочет попросить зятя Мижуева побиться об заклад с ним и поставить ружье на кон: *«– Ну **да** поставь, попробуй»*. Кроме того, **да** ещё употребляется **«**для придания высказыванию большей силы, выразительности» [7, с. 236]. Например, Ноздрев хочет знать просьбу Чичикова: *«– **Да** какая просьба?»* Ноздрев экспрессивно выражает свою боль: *«– Ей-богу! **да** пребольно!»*. Частица **да** – это важный инструмент создания его комического и гротескного образа. Она подчеркивает его склонность к манипуляциям, преувеличениям, лживость, а также импульсивность. Эта частица помогает ему создавать видимость согласия, уверенности, хотя на самом деле он часто преследует собственные корыстные цели. Именно благодаря таким деталям, как использование определенных частиц, речь Ноздрева становится такой яркой, запоминающейся и карикатурной.

Таблица 6

Модальные слова

Ноздрев		
№ п/п	*Модальные слова*	*Частотность*
1.	право	8
2.	верно	4
3.	признаюсь	3
4.	конечно	2
5.	впрочем	1
6.	правда	1
7.	пожалуй	1

Таблица 7

Модальные сочетания

Ноздрев		
№ п/п	*Модальные сочетания*	*Частотность*
1.	то есть	5
2.	черт возьми	4
3.	черт знает	3
4.	не правда ли	3
5.	в самом деле	2
6.	как жаль	1
7.	можно сказать	2
8.	к черту	1
9.	по крайней мере	1

Таблица 8

Формы наклонения

Ноздрев			
Формы наклонения	*Лексемы*	*Частотность*	*Модальные значения*
форма побудительного наклонения	(по) слушай	13	категорическое требование
	(по) смотри	6	
	давай	5	
	позволь (те)	5	вежливая просьба
	купи	4	категорическое требование
	вообрази	4	
	скажи	4	
	изволь	3	вежливая просьба
	бейте его!	3	категорическое требование
	попробуй	2	
	поставь	2	
	принеси	2	
	пощупай	2	
	возьми	2	
	дай	2	
	поезжай	2	
	признайся	2	
	поздравь	1	
	поцелуй	1	
	брось	1	
	пощади	1	
	обыщите	1	
	клади	1	
	отнеси	1	
	постой	1	
	думай	1	
	заплати	1	
	ври	1	
	убирайся	1	
	говори	1	
	ступай	1	
	пусть их едят одно сено	1	
	представь	1	
	вообрази	1	
	ступай	1	
	одевайся	1	
	пусть будут мои два хода	1	
	отвечай	1	
	продай	1	
	противься	1	
	прикажи	1	
	зарежь	1	
форма сослагательного наклонения	б (ы)	16	значение ирреальности
форма условного наклонения	если б (ы)	5	значение ирреальности
	будь	2	условие
	сделай	1	
	загни	1	
	ежели бы	1	
	продавай	1	
	черт тебя побери	1	значение ирреальности

Интересно отметить, что, хотя Ноздрев стремится убедить собеседника в правдивости своей лжи, у читателя складывается впечатление, будто сам герой искренне верит в свои слова. Эта уверенность Ноздрева подчеркивается частым использованием таких слов, как **право, верно, впрочем, точно, конечно, признаюсь, правда**. Например, характеризуя Чичикова, он восклицает: *«**Право**, свинтус ты за это, скотовод эдакой!» «Такая, **право**, ракалия!»*. В другом эпизоде Ноздрев, подозревая Чичикова в скрытых намерениях, заявляет: *«– Ну уж, **верно**, что-нибудь затеял»*. Описывая ярмарку, он с той же уверенностью утверждает: *«**Правда**, ярмарка была отличнейшая»*. Подобных примеров в тексте множество, и все они демонстрируют, насколько Ноздрев убеждён в собственных словах, даже если они далеки от реальности. Эта черта характера делает его образ ещё более ярким и противоречивым, подчеркивая его склонность к самообману и стремление выдать желаемое за действительное. Такое поведение не только раскрывает его внутренний мир, но и служит важным элементом сатирического изображения персонажа, созданного Гоголем.

Ноздрев всегда выражает свои мысли прямо, без оглядки на вежливость или уважение к собеседнику. Его речь изобилует аффективными модальными сочетаниями, такими как **черт возьми**, **черт знает, к черту**, которые ярко подчёркивают его неорганизованную, бесцеремонную натуру. Эти выражения служат своеобразным маркером его характера, демонстрируя полное пренебрежение нормами приличия и общепринятыми правилами общения. Например, погружённый в атмосферу ярмарочной суеты и возбуждённый выпитым, Ноздрев восклицает: *«Теперь даже, как вспомнишь… **черт возьми**!»*. В другом эпизоде, признаваясь в крупной трате денег на лес, он не может сдержать эмоций: *«– Как же, я еще третьего дня купил, и дорого, **черт возьми**, дал»*. А когда он уговаривает Чичикова отказаться от визита к Собакевичу и ехать к нему, его речь звучит ещё более вызывающе: *«Послушай, братец: ну **к черту** Собакевича, поедем ко мне!»*.

Такие выражения не только подчёркивают грубость и распущенность Ноздрева, но и раскрывают его сущность как человека, живущего исключительно эмоциями и сиюминутными порывами. Он не задумывается о том, как его слова могут быть восприняты окружающими, и это делает его образ ещё более ярким и запоминающимся. Гоголь мастерски использует речь персонажа, чтобы подчеркнуть его хаотичную натуру и отсутствие внутреннего контроля, что вносит важный вклад в сатирическое изображение героя.

Как видно из таблицы 8, в речи Ноздрева широко используются формы глагола повелительного наклонения единственного числа – **(по)слушай, (по)смотри, давай, купи, вообрази, скажи** и так далее. Они выражают категорические требования Ноздрева, которые адресованы разным людям. Но главным адресатом требования является Чичиков. Например, Ноздрев все время уговаривает Чичикова прийти к нему в дом, даже требует: *«– **Послушай**, Чичиков, ты должен непременно теперь ехать ко мне»*. Ноздрев всегда хочет что-то выиграть и уговаривает Чичикова купить себе шарманку: *«**Послушай**, если уж не хочешь собак, так **купи** у меня шарманку, чудная шарманка»*. Ноздрев, который никогда не был склонен к уговорам, предложил сделку за мертвые души: *«– Когда ты не хочешь на деньги, так вот что, **слушай**: я тебе дам шарманку и все, сколько ни есть у меня, мертвые души, а ты мне **дай** свою бричку и триста рублей придачи»*.

Но Ноздрев так легкомысленно относится не только к Чичикову, но и к другим людям: к зятю Мижуеву, старухе, Порфирию. Он всегда прямолинейно выражает свои желания и идеи, например: *«**Послушай**, зятек! **заплати**, пожалуйста». «Мижуев, **смотри**, вот судьба свела: ну что он мне или я ему?» «– **Давай** его, **клади** сюда на пол!»*.

Кроме того, в речи Ноздрева 16 раз появляются формы сослагательного наклонения. Это показывает, что Ноздрев часто говорит о нереальном и его речь – это пустая, пошлая болтовня, сплошное вранье, но он неизменно убеждён в правильности своих взглядов, исключая возможность возражений или дискуссий. Эта черта подчёркивается за счёт повтора. Например:

*1. Я **отыграл бы** все, то есть кроме того, что **отыграл бы**, вот как честный человек, тридцать тысяч сейчас положил **бы** в бумажник.*

*2. – И не **просадил бы**! ей-богу, не **просадил бы**! Не сделай я сам глупость, право, не **просадил бы**.*

Частотность таких форм так высока, что явно показывает лживость и напористость Ноздрева. Видно, что в речи Ноздрева показывается его беспардонная натура.

Проводя сопоставительный лингвистический анализ высказываний Манилова и Ноздрева, можно заметить, что Манилов вежлив, сентиментален и добродушен. Он живет в фантазиях, размышлениях и мечтах, никогда не принимая во внимание реальное положение дел и действительные нужды крестьян. А Ноздрев – хвастун, сплетник и лжец. Он несдержан, всегда говорит без раздумий и размышлений. Белинский подчеркнул, что речь Манилова, полная чувствительности, отражает манеры человека, выросшего в мещанской обстановке, тогда как Ноздрев выражается так, как это свойственно любителю ярмарочных гуляний, трактиров, пьяных застолий и азартных игр. Их речь не могла быть похожей на язык аристократии [9, с. 262].

Модальные частицы, слова и сочетания, синтаксические наклонения, частотные в речи Манилова, свидетельствуют о его неуверенности, склонности к мечтам и преувеличенной вежливости. Противопоставленный Манилову Ноздрев уверен во всем, что произносит, даже если это откровенная ложь, и всегда требует внимания и доверия от других. Поэтому в его речи преобладают усилительные и побудительные частицы, модальные слова, транслирующие высокую степень уверенности, и модальные сочетания с грубой стилистической окраской, побудительное синтаксическое наклонение чаще всего оформляет его реплики. Н.В. Гоголю удается создать яркий контраст между колоритными образами этих двух помещиков с помощью разнообразных средств выражения модальных значений.

В ходе исследования была успешно достигнута поставленная цель: выявлены и сопоставлены модальные средства в речи Манилова и Ноздрева, всесторонне описан репертуар модальных значений и транслирующих их средств в речи героев, установлена связь таких репертуаров с яркими чертами образов Манилова и Ноздрева. Проведен детальный сопоставительный анализ модальных средств в речи Манилова и Ноздрева с учетом их прагматической направленности, что составляет научную новизну нашего исследования.

Таким образом, наши исследования показали продуктивность применения системной и развёрнутой классификации таких средств с учетом не только формальных и смысловых, но и прагматических параметров.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением анализа модальных средств в речи других персонажей поэмы «Мертвые души».

Библиографический список

1. Коновалов К.А. Проблема определения понятия модальности в лингвистике. *Евразийский научный журнал.* 2016; № 5: 1–4.
2. Виноградов В.В. *Исследования по русской грамматике: избранные труды.* Москва: Наука, 1975.
3. Шведова Н.Ю. *Русская грамматика. Частицы*. Москва, 1980; Т. 1: 723–730.
4. Виноградов В.В. *Русский язык: Грамматическое учение о слове*. Москва: Русский язык, 2001.
5. Белошапкова В.А. *Современный русский язык*. Москва: Высшая школа, 1989.
6. Ланг П. *Словарь русских частиц.* Франкфурт-на-Майне, 1999.
7. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 2000.
8. *Большой универсальный словарь русского языка*. Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka?ysclid=m84sm9in8a117084620
9. Захаров С.В. В.Г. Белинский о языке и стиле писателя. *XIX Царскосельские чтения:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2015: 257–262.

References

1. Konovalov K.A. Problema opredeleniya ponyatiya modal'nosti v lingvistike. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal.* 2016; № 5: 1-4.
2. Vinogradov V.V. *Issledovaniya po russkoj grammatike: izbrannye trudy.* Moskva: Nauka, 1975.
3. Shvedova N.Yu. *Russkaya grammatika. Chasticy*. Moskva, 1980; T. 1: 723-730.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
5. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
6. Lang P. *Slovar' russkih chastic.* Frankfurt-na-Majne, 1999.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2000.
8. *Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka?ysclid=m84sm9in8a117084620
9. Zaharov S.V. V.G. Belinskij o yazyke i stile pisatelya. *XIX Carskosel'skie chteniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyj universitet imeni A.S. Pushkina, 2015: 257-262.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811.511.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-486-490

***Khudobina O.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: o_khudobina@ugrasu.ru*
***Andreeva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: L_Andreeva@ugrasu.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLORONYMS WHITE, BLACK AND RED IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND MARI LANGUAGE WORLDVIEW. The study conducts a cross-linguistic examination of idiomatic expressions integrating chromatic elements across three languages representing distinct typological classifications: Russian, English, and Mari. The obtained results have shown that the maximum emotional charge is possessed by the red color and the achromatic palette, accumulating a wide range of associative connections, which determines their dominant role in the formation of phraseological units with heterogeneous semantics. The study reveals interlanguage parallels demonstrating full or partial equivalence in the symbolic and semantic structure of phraseological units. This phenomenon is due to the universality of cognitive mechanisms of perception of objective reality, the commonality of mental patterns, as well as the influence of tracing and lexical borrowing processes. At the same time, the uniqueness of the semantics of color lexemes in individual languages correlates with the ethnocultural specifics of associative models formed under the influence of linguistic and extralinguistic factors — historical transformations, ethnic traditions and social practices. Systematization of phraseological units made it possible to develop a classification, the key component of which is the colorative, representing the anthropocentric orientation of these units. Coloratives actualize the description of the emotional and psychological states of a person, his interaction with external objects, which confirms the property of anthropocentrism of the phraseological picture of the world. The latter is manifested in the projection of the human dimension on the interpretation of events, natural phenomena, social processes and cognitive activity, emphasizing the dominant role of man in the structuring of linguistic space.

Key words: **phraseological units, coloronyms, semantics, language worldview**

***О.Ф. Худобина**, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: o_khudobina@ugrasu.ru*
***Л.А. Андреева**, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: L_Andreeva@ugrasu.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОЛОРОНИМАМИ БЕЛЫЙ, ЧЕРНЫЙ И КРАСНЫЙ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И МАРИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В рамках настоящего исследования осуществлено сопоставительное изучение фразеологических единиц с колоративным компонентом в трёх языках, относящихся к различным типологическим группам: русском, английском и марийском. Установлено, что максимальным эмоциональным зарядом обладают красный цвет и ахроматическая палитра, аккумулирующие широкий спектр ассоциативных связей, что детерминирует их доминирующую роль в формировании фразеологических единиц с разнородной семантикой. Результаты исследования выявили межъязыковые параллели, демонстрирующие полную или частичную эквивалентность в символико-семантической структуре фразеологизмов. Данный феномен обусловлен универсальностью когнитивных механизмов восприятия объективной реальности, общностью ментальных паттернов, а также влиянием процессов калькирования и лексического заимствования. В то же время уникальность семантики цветолексем в отдельных языках коррелирует с этнокультурной спецификой ассоциативных моделей, сформированных под воздействием лингвистических и экстралингвистических факторов: исторических трансформаций, этнических традиций и социальных практик. Систематизация исследуемых фразеологизмов позволила разработать классификацию, ключевым компонентом которой выступает колоратив, репрезентирующий антропоцентрическую направленность данных единиц. Коляративы актуализируют описание эмоционально-психологических состояний личности, её взаимодействия с внешними объектами, что подтверждает свойство антропоцентризма фразеологической картины мира. Последнее проявляется в проекции человеческого измерения на интерпретацию событий, природных явлений, социальных процессов и когнитивной деятельности, подчёркивая доминантную роль человека в структурировании языкового пространства.

Ключевые слова: **фразеологические единицы, колоронимы, семантика, языковая картина мира, структурно-семантические особенности фразеологизмов**

Фразеологизмы как устойчивые сочетания языковых единиц представляют собой фундаментальный компонент лингвистической системы, отражающий когнитивно-культурные особенности этноса. Их роль в формировании языковой картины мира определяется тесной связью с историко-культурным контекстом, традициями и ментальными установками социума. Согласно позиции В.Н. Телия, «фразеологический состав языка выступает в качестве зеркала, в котором лингвокультурная общность репрезентирует свое национальное самосознание» [1, с. 15].

Несмотря на длительную историю изучения фразеологии, дискуссионность ряда аспектов сохраняет актуальность. К числу спорных вопросов относится определение понятия *фразеологическая единица* или фразеологизм, интерпретация которого варьируется в зависимости от научной школы. Многообразие подходов к классификации фразеологизмов (включая расхождения в критериях их идентификации) обусловило необходимость опоры на лексикографические источники при проведении данного исследования, что позволило минимизировать субъективность анализа.

Актуальность исследования обусловлена:

1. Возрастающим интересом к фразеологической картине мира как инструменту межъязыкового сопоставления.
2. Необходимостью систематизации культурно-обусловленных коннотаций цветообозначений, закрепленных во фразеологических единицах.

Цель настоящей работы – сопоставительный анализ фразеологизмов с колоронимами *белый, черный, красный* в английском, русском и марийском языках, направленный на выявление этнокультурной специфики цветовой семантики.

Объект исследования – фразеологизмы в английском, русском и марийском языках. Предмет исследования – структурно-семантические особенности английских, русских и марийских фразеологизмов с цветовым компонентом.

Цель настоящей работы определила решение следующих задач:

1. Выявить фразеологизмы в английском, русском и марийском языках, содержащие в своем составе колоронимы *белый, черный* и *красный*.
2. Провести классификацию выявленных фразеологизмов.
3. Провести их семантический анализ.
4. Выявить общие и специфические черты фразеологизмов в сопоставляемых языках.

Теоретической базой послужили исследования таких ученых, как В.Н. Телия, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, Ю.Н. Караулова, А.В. Кунин, Н.Н. Амосова, В.И. Карасик, В.А. Маслова, Чернышева Л.Л., Дж. Сейдл и др. Как подчеркивает Н.Ю. Буряк, фразеологизмы с цветовым компонентом функционируют как «система национально-культурных семантических приращений, релевантных для реконструкции ментальных особенностей этноса и его традиционных практик» [2, с. 118]. Это подтверждает значимость компаративного подхода, позволяющего раскрыть функционально-семантическое своеобразие колоронимов в каждом из исследуемых языков, а также выявить закономерности восприятия цветовой символики в рамках лингвокультурных моделей.

Материалом исследования послужили фразеологизмы, содержащие в своем составе колоронимы *белый, черный* и *красный*, выявленные методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей [3–7], а также из научных статей.

Настоящее исследование вносит значимый вклад в развитие фразеологической типологии, углубляя представления о корреляции языковых структур, культурных паттернов и когнитивных механизмов. Анализ фразеологизмов с колоронимами в кросс-лингвистическом аспекте активно исследуется в современной лингвистике [8–11]. Однако компаративное исследование фразеологических единиц, содержащих колоронимы *белый*, *чёрный* и *красный* в английском и марийском языках, представляющих генетически и типологически дивергентные системы (индоевропейская и уральская группы соответственно), до настоящего момента оставалось лакуной в научном знании. Данная исследовательская диспропорция определяет научную новизну работы, поскольку впервые предпринята попытка системного сопоставления указанных единиц в парадигме антропоцентрической лингвистики.

Теоретическая значимость исследования обусловлена необходимостью выявления универсальных и этнокультурных черт в семантике цветолексем, что позволяет реконструировать этнокультурный контекст формирования фразеологизмов. В фокусе анализа – специфика ассоциативно-образных моделей, детерминированных как физиологическими основами цветовосприятия, так и историко-культурными факторами. Отсутствие исследований по данной проблематике в контексте английско-марийских параллелей подчеркивает новизну работы, направленной на расширение методологического инструментария фразеологической компаративистики.

Практическая значимость состоит в возможности применения материалов и результатов работы как в теоретических, так и практических курсах английского и марийского языков, а также при проведении последующих сопоставительных исследований.

Для решения поставленных задач и достижения цели в работе были использованы следующие научные методы: метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод, описательный, метод компонентного анализа, метод классификации и количественный подсчет.

В ходе исследования методом сплошной выборки было выявлено 98 марийских цветовых фразеологизмов. Анализ показал, что самыми распространенными в составе цветовых фразеологизмов являются *шеме* ‘черный’ (22) и *ошо* ‘белый’ (20), затем с большим отрывом следуют *шӧртньӧ* ‘золотой’ (7) и *йошкар / якшар* ‘красный’ (5). У остальных цветов зафиксированы единичные случаи употребления. Таким образом, базовыми цветами в восприятии окружающего мира в марийской культуре являются *черный* и *белый*. Данные цвета представляют ядро цветовой картины мира марийского языка. Остальные цвета менее частотны в обыденной жизни и культуре марийцев. В английском языке было выявлено более 800 фразеологизмов с колоративным компонентом и более 700 в русском языке [5–7].

Фразеологизмы с колоронимами как структурно-семантические единицы языка выполняют функцию аккумуляции дополнительных коннотативных и экспрессивных функций, что обусловлено их связью с культурно-обусловленными когнитивными схемами. Результаты компаративного анализа фразеологических единиц, включающих колоративный компонент в русском, английском и марийском языках, демонстрируют их систематизацию в рамках семантико-фразеологических категорий с доминирующим концептом *«Человек и его деятельность»* в качестве категориального центра. Установленная закономерность служит эмпирическим подтверждением антропоцентрической парадигмы фразеологической репрезентации действительности, где наблюдается устойчивая тенденция к переносу антропоморфных характеристик на элементы окружающего мира, в том числе и на объекты неживой природы. Как отмечал Ш. Балли: «Внутренняя ограниченность человеческого сознания проявляется в постоянной потребности одушевлять окружающую среду. Индивид не способен воспринимать природу как статичную и лишенную активности; его когнитивные механизмы проецируют свойства личности на материальные объекты, наделяя их эмоционально-волевыми характеристиками» [12, с. 179].

Центральное место в исследовании занимает категория взаимодействия человека с окружающим миром, отражающаяся через призму эмоционально-интеллектуальных состояний индивида (доброта, злость, агрессия, рефлексия и т. д.). Антропоцентрическая доминанта проявляется в следующих фразеосемантических группах, определяющих:

1. Физиологические и аффективные состояния личности

В марийском языке: *пылышмучаш марте / ӱп вож марте йошкаргаш* (*чевергаш)*, ‘до кончиков ушей / до корней волос краснеть; внезапно и очень сильно покраснеть, вспыхнуть от смущения, волнения’ [3; 4, с. 194, 228]; в английском языке: ‘до корней волос покраснеть, налиться кровью’ – *to turn/go bright red, to be/turn (as) red as a beet (a lobster) to (blush) furiously (scarlet, beet red)* ‘стать красным как (свёкла) рак, покраснеть, вспыхнуть’ [5, с. 376]; в английском языке: *black as thunder*, *to look (as) black as thunder/a thundercloud*, *to look blacker than thunder* [6, с. 656]; в русском языке аналогичная модель во фразеологизме *быть мрачнее тучи* также усиливается сравнением с атмосферным явлением, сохраняя общую с английским парадигму природной образности. В марийской же лингвокультуре аналогичное эмоциональное состояние кодируется посредством зооморфной метафоры. Фразеологическая единица *шӱмыштӧ (чоныштӧ) шем пырыс* ‘в сердце/душе чёрная кошка’ раскрывается через анималистический код, где чёрный цвет (*шем*) сочетается с образом кошки (*пырыс*), символизирующей гнетущее психологическое состояние [4]. В английском языке состояние сильного возбуждения и ярости, вызванные беспокойством или волнением выражено фразеологизмами с колоронимом красный – *red with anger / to become red in the face* – побагроветь от злости, *to see red* – разозлиться, прийти в ярость аналогично русскому *глаза наливаются кровью* [5, с. 378].

В марийском языке: *вуй ӱмбалне шем пыл погына* ‘тучи сгущаются над головой’, кому-либо угрожает опасность, беда, несчастье [4; 3, с. 42]; *шем кече* ‘черный день (черные дни)’ – трудное время; время крайней нужды наступает; *шем кечылан* ‘на черный день’ [3, с. 250]. В английском языке: *on a black day; (it was) a black day* ‘на черный день’ [6, с. 710], но само выражение *на чёрный день* связано с дождём – *for a rainy day*.

В рамках кросс-лингвистического исследования выявлено, что в английском языке метафоризация термина *white hot (metal)*, описывающего состояние металла, нагретого добела, переносится на эмоциональную сферу, приобретая значение гиперболизированного эмоционального возбуждения ‘крайняя степень впечатления или волнения’. Параллельно в обоих языках обнаруживается синхронность в репрезентации негативных аффективных состояний, таких как гнев и раздражение, через колоративные метафоры: рус. *довести до белого каления* (утрата самоконтроля); англ. *to make someone see red* ‘провокация агрессии’, *to fly into a white rage* ‘состояние аффекта’, *white-hot* ‘аффектированное состояние’ (амер. сленг разыскиваемый полицией за тяжкое преступление) [6, с. 239]. Данный феномен подтверждает гипотезу о культурно-обусловленном метафорическом переходе, при котором технические термины переносятся в бытовую речь, формируя устойчивые антропоморфные модели описания психических состояний.

В марийском языке: *шинчаошо дене ончаш* ‘белками глаз смотреть’ – смотреть косо или относиться к кому-либо с недоверием, настороженно, недоброжелательно, злобно; выражать недовольство, вражду [3, с. 258; 4].

2. Фразеологические единицы, характеризующие человека (с разных сторон)

В рамках исследования семантических ассоциаций, связанных с цветовой символикой, выбранные цвета демонстрируют культурно-обусловленные различия и сходства в различных языковых системах. В русской лингвокультуре выражение *красная девица*, вопреки гендерной маркированности, применяется для характеристики застенчивых и скромных юношей, что подчеркивает метафорическое расширение традиционных образов. В английском языке наблюдается противопоставление: негативно маркированная идиома *black sheep* (букв.: чёрная овца) обозначает ‘социального аутсайдера’, тогда как лексемы *white man* ‘порядочный человек’ и *white hope* ‘носитель надежды на успех’ актуализируют позитивные коннотации. Интересен термин *white knight* (белый рыцарь), обозначающий ‘инвестора, спасающего компанию от поглощения’, что отражает перенос мифологического архетипа героя в экономический дискурс [5, с. 112]. Белый цвет в английском языке также ассоциируется с эмоциональной привязанностью, например, в выражениях *white boy* ‘любимый человек’ или *white son* ‘любимый сын’. В марийской лингвокультуре концепт *ош тӱня* ‘белый свет’ символизирует мироздание, жизнь во всех её проявлениях, что коррелирует с русским выражением *белый свет*, обозначающим окружающую действительность [3, с. 173; 4]. На уровне природных явлений в русском языке гребни волн метафорически именуются *белыми барашками*, в то время как в английском зафиксирован вариант *white horses* (белые лошади), что указывает на зооморфные аналогии, обусловленные культурным контекстом. Специфика восприятия снега в британской традиции связана с феноменом *White Christmas* (Белое Рождество), где кратковременность снежного покрова компенсируется его символической ролью в создании атмосферы магического реализма, соединяющей радость, надежду и семейные традиции [5]. Объединяющим фактором в интерпретации белого цвета выступает влияние христианской догматики, где данный цвет олицетворяет чистоту, невинность и добродетель. Однако наличествует и вариативность в семантике белого цвета в исследуемых лингвокультурах. Так, значение ‘белый и пушистый’ в английском языке выражается словосочетанием *lily-white and squeaky clean* и относится к описанию человека или группы, обладающих какими-то привлекательными качествами, добродетельностью и праведностью, но в коммуникативной практике данная конструкция часто приобретает ироническую или саркастическую окраску. Такая инверсия смысла отражает критическое восприятие идеализированных социальных образов, а именно использование фразы в насмешливом ключе эксплицирует тезис о том, что «ангельская чистота» является иллюзией, а каждый субъект обладает скрытыми недостатками (ср. метафору «скелеты в шкафу») [6, с. 12].

О человеке, находящемся в состоянии горя или гнева, англичане говорят, что у него *black look* ‘хмурый, злобный взгляд’ и *black mood* ‘мрачное настроение’; *a black mark against (one), a black mark beside/next to one’s name, a black mark on one’s record* – ‘тёмные пятна, наносящие вред чьей-либо репутации и имени’ [5, с. 546]. В марийском: *кашка йымал шем кишке (гай)* – грубое и просторечное, бранное, буквально ‘(как) из-под кряжа чёрный змей’, злобный, предельно коварный, отвратительный человек [4]; *шем шӱргӧ* ‘бесстыдник, бессовестный; дегтярное лицо’ [3, с. 251]; *шем ия (керемет)* ‘чёрный чёрт (кереметь)’, чёрт, леший (о человеке) [4]; *шем чонан (кӧрган)* ‘с чёрной душой (нутром)’ – так говорят про человека коварного, злостного, зловредного, способного на низкие, предосудительные дела, поступки [3, с. 251; 4].

В лингвистических исследованиях сравнительных конструкций, используемых для характеристики внешних признаков человека, наблюдается устойчивая тенденция к привлечению зооморфных и предметных эталонов. Данный феномен демонстрирует межъязыковую универсальность, находя отражение в русском, английском и марийском языках. Русское выражение *чёрный как вороново крыло,* английское *black as a crow’s/raven’s wing* и его семантический эквивалент в марийском языке *шӱч гай шеме* ‘чёрный как сажа/уголь’ реализуют принцип антропоцентрической метафоры через обращение к природным объектам. Отдельный интерес представляет прагматический аспект использования подобных конструкций. Марийская идиома *Шемгораклан (марлан) каяш/лекташ мо?* ‘За грача (замуж) идти, что ли?’, функционирующая в разговорно-шутливом регистре, иллюстрирует механизм семантической трансформации, так как зооморфный элемент здесь приобретает ироническую коннотацию, указывая имплицитно на отсутствие брачного партнёра и невозможность выбора [4].

В рамках исследования фразеологизмов, кодирующих возрастные и физиологические изменения, марийский язык демонстрирует общие антропоцентрические конструкции с исследуемыми языками. Фразеологизм *вуй ошемеш* ‘голова белеет’ описывает процесс старения и появления седины, что коррелирует с русским фразеологизмом ‘седой как лунь’ и английскими аналогами *white as snow*, *hair turned snow-white*. Примечательно, что семантика ‘белизны’ в данном контексте актуализирует возрастные изменения, что подтверждается межъязыковой устойчивостью подобных моделей. Расширение семантического поля ‘белизны’ на физиологические состояния наблюдается в марийских конструкциях *чурийже вынер гай* / *лум гай* / *кагаз гай ошо* ‘лицо белое как холст, снег, бумага’, которые параллельны английским *as white as a sheet*, *pale as a ghost* [6, с. 273]. Данные сравнения, опираясь на предметные эталоны (полотно, бумага), подчеркивают не столько цветовой параметр, сколько патологическое состояние (болезненная

бледность), что указывает на универсальность антропометрической метафоры в описании физических состояний.

Английский фразеологизм *to catch red-handed* – ‘застать с окровавленными руками’ демонстрирует связь между визуальным маркером (кровь) и концептом виновности, что отражает восприятие преступления как акта насилия. Данная модель, несмотря на отсутствие прямых лексических соответствий в русском *(захватить с поличным)* и марийском языках, объединяет неродственные лингвокультуры через идею «физического следа» как доказательства нарушения нормы [6, с. 273].

3. Фразеологические единицы, отражающие отношение человека к объектам мира, к социальным и этическим категориям

В марийском языке выражение *ош вӱльӧ нерген йомак* ‘сказка о белой лошади’ функционирует как метафора сомнительного нарратива, выдумки, неверия [3, с. 172]. Данная конструкция соотносится с русским фразеологизмом *сказка про белого бычка*, где повторяемость сюжета подчёркивает идею бессмысленного повторения одного и того же и указывает на зооморфный объект – лошадь или бык, что отражает этнокультурное единство номинации [7, с. 410]. Английские фразеологизмы с колоративным компонентом демонстрируют также расширение семантики белого цвета на морально-правовые категории: *white lie* ‘белая ложь’ – смягчение истины ради благополучия; *white magic* ‘положительная магия, направленная на добро и созидание’ в противопоставление чёрной магии; *white money/ white salary* ‘деньги или зарплата, полученные легальным путём’ – легитимность финансовых операций [5, с. 176]. В английском языке *white wedding* ‘белая свадьба’, поскольку белый цвет традиционно символизирует непорочность и чистоту новобрачной. В марийском языке аналогичную коннотацию несет выражение *ош кечым ужаш* – ‘увидеть белый день’, где цвет трансформируется в символ жизненного благополучия, коррелируя с восприятием света как воплощения счастья. Таким образом, белый цвет в анализируемых единицах маркирует позитивную оценку (легальность, чистота, радость).

Исследование фразеологических единиц с колоротивным компонентом *black* ‘чёрный’ в русском, английском и марийском языках выявляет универсальную связь данного колоронима с концептами негатива, опасности и социального дисбаланса. Семантическое поле чёрного цвета аккумулирует ассоциации с несчастьем (англ. *black day*, рус. ‘чёрный день’), моральной деградацией (англ. *black ingratitude*, рус. ‘чёрная неблагодарность’) и криминальностью (англ. *blackmail*, рус. ‘чёрное дело’, *a black spot* – неблагоприятный район, опасное место на дороге, где часто случаются аварии, в русском языке – ‘дорога смерти’). В русской лингвокультуре сочетание ‘тьма кромешная’ актуализирует апокалиптическую символику, ассоциируясь с хаосом или адским пространством, что коррелирует с английским выражением *black as hell* [6, с. 278].

В русском и марийском языках фразеологизм ‘чёрная работа’ (мар. *шем паша*) кодируют идею непрестижного труда, подчёркивая противопоставление физического труда интеллектуальному (ср. англ. *black job* – маргинальный термин). Примечательно, что в марийском языке семантика расширяется до криминального контекста ‘чёрное дело’ – преступление, что коррелирует с английскими конструкциями *black market* ‘чёрный рынок’, *blacklist* ‘чёрный список’ – перечень компаний или стран, торговля с которыми запрещена, *black economy* ‘теневая экономика’, отражающими социально-экономическую маргинализацию. Эмоционально-оценочная функция во фразеологизмах *black humour* ‘чёрный юмор’, как красная тряпка для быка (англ. *like a red rug to a bull*), *a red flag* ‘тревожный сигнал’) кодирует цвет для усиления экспрессии, маркируя социально-табуированные темы (смерть, агрессия, опасность) [5].

Проведённый компаративный анализ фразеологических систем английского, русского и марийского языков выявил выраженную прагматико-экономическую доминанту английской идиоматики. В отличие от исследуемых языков, английская фразеология демонстрирует системную ориентацию на репрезентацию финансово-экономических концептов, что проявляется в значительной частотности единиц, актуализирующих: финансовые операции *to be in the black* ‘вести дела с прибылью’; *climb into the black* ‘выходить на рентабельность’; долговые обязательства *to be in the red* ‘иметь задолженность’; *get out of the red* ‘рассчитаться с долгами’; инвестиционные инструменты *blue chips* (*a blue chip company*) ‘высокодоходные акции’, ‘компании с высоким доходом’ [5]. Примечательно, что даже метафоры, связанные с административными процессами *red tape* ‘бюрократические барьеры’, имплицитно отсылают к экономической неэффективности. Данная тенденция контрастирует с русскими аналогами (*без гроша, без копья*), где акцент смещён на абсолютное отсутствие ресурсов, а не на динамику финансовых состояний. Обнаруженная диспропорция может быть интерпретирована историко-культурными факторами более раннего становления капиталистических отношений в британской истории и как результат доминирования торгово-предпринимательских практик, способствующих интеграции финансовой лексики в повседневный дискурс. Таким образом, английская идиоматика функционирует как лингвокультурный маркер, фиксирующий приоритетность экономико-управленческого дискурса в национальной картине мира, что подтверждает гипотезу о корреляции между типом общества и структурой фразеологического фонда [2].

Оппозиция *чёрное и белое* (зло/добро, запретное/разрешённое) лежит в основе аксиологической интерпретации фразеологических единиц. Например, *black magic/art* ‘чёрная магия’ противопоставляется *white magic* ‘белой магии’, акцентируя архетипическое восприятие цвета. В марийском языке *шеме ден ошым палаш/ойырен мошташ/ужаш* ‘чёрное и белое знать/разбирать/видеть’ – знать/узнать всё хорошее и плохое в ком-либо или в чём-либо; разбираться, знать толк, уметь отличать хорошее от плохого [3, с. 251; 4].

Как правило, фразеологизмам с колоронимом *чёрный* характерна отрицательная коннотация, однако «иногда в разговорной речи чёрный цвет восхваляется на фоне белого» [11, с. 442]. Например, смысл устойчивого сочетания в марийском *шеме – да шеремет, ошо – да керемет* ‘черно – да сладко (дорого), бело – да чёрт’ в том, что «чёрное может быть хорошим, а белое – плохим» [11, с. 442]. В английском языке: *X calls black white (and white black)* – называть чёрное белым; *X says* (*swears*) *that black is white (and white is black)/X sees* (*presents*) *black as white (and white as black) / X sees a negative as a positive (and a positive as a negative)* – выдавать, принимать белое за чёрное и наоборот, *to know black from white* – быть себе на уме [6, с. 717]. Однако в культурно-специфических контекстах наблюдаются и существенные расхождения. Например, *чёрная кошка* в русской традиции интерпретируется как символ неблагоприятных событий (ссора, неудача), что закреплено во фразеологизме *между ними кошка пробежала*, сигнализирующем о конфликте. В марийской культуре, так же как и в русской: *шем пырыс кудалын* ‘чёрная кошка бежала’ – произошла ссора, размолвка между кем-либо [3, с. 251; 4]. Данная семантика восходит к архаическим верованиям, где чёрный цвет связывался с потусторонним миром. В англоязычной культуре, напротив, *a black cat brings luck* отражает позитивную символику, восходящую к кельтским и средневековым европейским традициям, где чёрная кошка ассоциировалась с процветанием и защитой [13, с. 110]. Этот контраст иллюстрирует, как единицы фразеологии с идентичным колоронимом могут кодировать противоположные культурные установки. Подобная вариативность обусловлена различиями в историко-религиозных нарративах и этнопсихологических моделях. В русской лингвокультуре *чёрный* чаще аккумулирует негативные коннотации (смерть, зло), тогда как в английской может нейтрализоваться или даже приобретать позитивные смыслы в зависимости от контекста.

Красный цвет в русской языковой картине мира – цвет красивый, праздничный, радостный. В русских сказках мы часто встречаем сочетания *красна девица*, *весна-красна* и др. Одежда героев: белая рубаха и красный кушак, пояс [7, с. 345]. В красных сарафанах девушки на Руси выходили замуж. В английском языке колороним красный также ассоциируется с праздником и торжественной атмосферой *red-letter day* – особенный, счастливый и важный день, который вы запомните навсегда (эта фраза восходит к концу 1300-х годов, когда важные и религиозные дни отмечались красными чернилами в календарях, сделанных в монастырях); *red carpet / to roll out the red carpet* оказывать радушный, тёплый приём, выкатывать красную дорожку [5, с. 344].

В политическом дискурсе во всех изучаемых лингвокультурах *красный* ассоциируется с понятием ‘коммунистический’. Но оппозиция *красный – белый* характерна только для русской и марийской политической лингвокультуры, восходя к противостоянию Красной и Белой армии в период Гражданской войны. В горномарийском *ош когершы* буквально ‘белая моль’ – устаревшее название для тех, кто действовал против Советской власти [4].

4. Фразеологизмы, определяющие профессиональные сферы деятельности человека

В русском языке *белые воротнички* (служащие); в английском а *white-collar slave* (служащий); *red cap* (носильщик на вокзале) [4].

Таким образом, как структурно-семантические элементы языка, фразеологизмы выполняют аксиологическую функцию, направленную на оценку антропоцентрических характеристик (внутренние качества индивида, его социального статуса, отношения к объектам действительности). Описание свойств личности в единицах фразеологии базируется на универсальных антропоцентрических категориях (возраст, физическое состояние, когнитивные механизмы восприятия действительности), что объясняет наличие общих цветослов в русском, марийском и английском языках. Формирование межъязыковых параллелей детерминировано экстралингвистическими факторами:

1. Когнитивная универсальность: единые механизмы категоризации действительности в человеческом сознании.

2. Историко-культурная конвергенция: принадлежность к индоевропейской и уральской языковым семьям при сохранении общих векторов социально-экономического развития.

3. Социокультурная интеграция: интенсификация межъязыковых коммуникаций в условиях глобализации.

Однако наибольший интерес представляют национально-маркированные фразеологические единицы, семантика которых отражает этнокультурные доминанты. К примеру, в русских фразеологизмах – связь с православной символикой, аграрными традициями (*белая кость* – аристократизм); в марийских фразеологизмах – отражение анимистических верований, природно-климатических реалий. Данные единицы выступают лингвокультурными маркерами, кодирующими уникальные историко-мифологические нарративы, ритуальные практики и этнические стереотипы. Их анализ позволяет реконструировать национальную картину мира, где универсальные антропоцентрические категории наполняются специфическим культурным содержанием. Данные фразеологизмы подразделяются на следующие группы:

1. Фразеологизмы, отражающие обычаи и традиции, поверья, приметы, предания исследуемых народов

В английском языке фразеологизм *to paint the town red* означает выходить на улицу и получать удовольствие от употребления алкоголя, танцев, смеха с друзьями и т. д. Идея «окрашивания города в красный цвет» возникла из-за пьяных действий охотников, которые сразу после традиционной охоты на лис выпивали и заканчивали празднование тем, что разносили красную краску по домам, окружающим городскую площадь.

В марийском языке *ош патям кушташ* ‘белого ягнёнка / белую ярочку плясать’. *Ош патя* – так назывался танец, который исполняли молодожены на второй день горномарийской свадьбы. По тому, как исполнен танец, судили о способностях невесты. Во время пляски присутствующие хлопали в ладоши и бросали под ноги танцующей монеты, бумажные деньги, а также накидывали кусочки холста или платки [14, с. 242].

Давая клятву, заверение в чем-либо, марийцы говорят *ош кече ончылно товатлем* ‘перед белым/светлым солнцем клянусь’. *Ош* ‘белый’ – частый эпитет слова *кече* в марийском языке, который имеет два основных значения: 1) день, часть суток от восхода до захода солнца; сутки; 2) солнце. Из-за этого нередко появляются сообщения о неверном переводе, понимании значений богов, пантеон которых у марийцев очень богат. Например, В. Камилянов пишет: «Есть Кече Юмо (Бог солнца), но Кече Юмо часто путается с Ош Кече юмо (Бог белого дня, света). Со слов старожилов, это бог не солнца, а белого дня, белого света». Всё чаще можно встретить перевод *Ош кече кугу юмо* как ‘Бог солнца и света’. Стоит отметить, что «у башкир также сохранились реликты клятв с упоминанием солнца: «Вот солнце!», «Солнцем клянусь» [14, с.122].

В английском языке *the pot calls* (*it’s the pot calling*) *the kettle black* (look who’s talking!) (Кто бы говорил!) ‘чья бы корова мычала, а твоя бы молчала’ означает ответ человеку, который критикует другого за тот же недостаток, который у него явно присутствует и у самого. Самое раннее появление идиомы встречается в переводе Томаса Шелтона испанского романа «Дон Кихот» в 1620 году. Главный герой становится все более своенравным из-за критики своего слуги Санчо Пансы и говорит: «*You are like what is said that the frying-pan said to the kettle, ‘Avaunt, black-brows*’» – «Ты подобен тому, как говорят, сковорода сказала чайнику: ‘Уходи *(obsolete word – go away)*, чернобровый’». Колороним *чёрный* означает неизбежность загрязнения в результате контакта с огнем, на котором готовится еда, описывает скопление сажи при нагревании чугуна на огне, на чугунной сковороде. Шекспир в более ранний период использовал похожую фразу в своей пьесе 1602 года «Троил и Крессида»: *the raven chides blackness* – «ворон бранит черноту» [15, с. 47].

Фразеологическая единица *to show the white feather* (букв. *показать белое перо*), функционирующая в английском языке как маркер трусости, связана с культурно-историческим контекстом петушиных боёв, распространённых в Великобритании XVIII–XIX вв. В рамках данной традиции белое перо в оперении бойцового петуха интерпретировалось как признак генетической неполноценности особи, что снижало её ценность в глазах селекционеров [16, с. 67]. Впоследствии данный символ был реинтерпретирован в социокультурной практике: рассылка белого пера стала актом публичного осуждения лиц, уклоняющихся от воинской повинности. Этот обычай, получивший распространение в период Первой мировой войны, трансформировал зооморфный маркер в инструмент общественного порицания, закрепив за фразеологической единицей семантику моральной оценки.

2. Фразеологические единицы, связанные с историей русского, марийского и английского народов

Так, колороним *black* в английском языке исторически связан с судопроизводством, с фразеологизмом *to put on the black cap* (букв. надеть чёрную шапку) и отсылает к практике вынесения смертного приговора аналогично русскому выражению *чёрная метка* как символу угрозы [5]. Данные единицы демонстрируют, как цвет становится семантическим кодом правового наказания, транслируя идею необратимости через цветовой маркер. В английской лингвокультуре *Red Brick Universities* – это колледжи или университеты, построенные из красного кирпича в викторианские времена. Архитектура отражает их идентичность как промышленных, гражданских учреждений. В английском языке *the Black Country* (черный район), каменноугольный и металлургический районы Англии Стаффордшир, Уорикшир; *the Black Belt* (черный пояс) – южные районы США, где преобладает негритянское население.

Историко-лингвистический анализ термина *чёрные люди* как фразеологической единицы демонстрирует его семантическую эволюцию в русском языке XIII–XV вв. Изначально данное понятие обозначало представителей средневекового сословия, не входивших в категорию «служилых людей» и обладавших относительной правовой автономией. К данной группе относились городские ремесленники, земледельцы («смерды»), а также сельское население, не подверженное прямой сословной зависимости. Фразеологическая единица *чёрные люди* приобрела этнокультурную специфику благодаря связи с агротехническими практиками. Как отмечает Ю.С. Степанов, лексема «смерд» (от праслав. *Smerdъ* – «земледелец») этимологически восходит к индоевропейскому корню, ассоциирующемуся с подсечно-огневым земледелием. В данном контексте *чёрный* символизировал цвет почвы, подвергшейся выжиганию (*чёрный от огня*), что метонимически переносилось на статус землепашца [17; 18]. Таким образом, фразеологическая единица аккумулировала не только социальный, но и производственно-экологический дискурс. К XVI–XVII вв. в условиях усиления крепостного права семантика термина претерпела трансформацию, и *чёрные люди* стали синонимичны понятию *простонародье*, отражая иерархизацию общества через призму сословной дискриминации. Этот сдвиг иллюстрирует, как фразеологические единицы эволюционируют под влиянием социополитических факторов, приобретая новые коннотации (маргинализация, низкий статус) [17; 18].

Таким образом, высокая частотность колоративных фразеологизмов в изученных языках объясняется когнитивной значимостью цветовой семантики как базового элемента языковой картины мира. Колоративы, обладая перцептивной простотой, активируют архетипические слои сознания, что определяет их роль в формировании культурно-обусловленных коннотаций. Доминирование ахроматических колоративов (*белый*, *чёрный*) и красного цвета связано с их сильным эмоционально-экспрессивным потенциалом. Например, красный цвет кодирует как позитивные (*красный день календаря*, рус.), так и негативные смыслы (*«красная зона»*, англ. площадь, открытая потенциальным угрозам), отражая амбивалентность его символики. Классификация фразеологических единиц по антропоцентрическому критерию подтвердила, что колоративы преимущественно описывают состояния и качества человека (*чёрная меланхолия*, рус., *to be white with fear*, англ.), отношение к объектам действительности (*белая зависть,* рус., *black market*, англ.). Это подтверждает гипотезу об антропоцентризме фразеологической картины мира, где человек выступает центральным референтом при категоризации явлений.

Межъязыковая эквивалентность обусловлена как универсальностью когнитивных механизмов (*чёрный юмор,* рус., *black humour*, англ.), так и процессами заимствования через калькирование. Лакунарные фразеологические единицы возникают из-за культурно-исторических различий: так в английском *red herring* (ложный след) восходит к практике использования копчёной рыбы для тренировки охотничьих собак. В русском *красный угол* связан с православной традицией размещения икон.

Таким образом, исследование демонстрирует, что семантика колоративных фразеологизмов определяется не столько лингвистическими особенностями языка, сколько символической многомерностью цвета, которая варьируется в зависимости от культурного контекста. Противоречивость значений (например, белый как чистота и смерть) подтверждает, что колоративы функционируют как полифункциональные маркеры, интегрирующие универсальные и этноспецифические элементы.

Данный научный труд вносит вклад в понимание диалектики универсального и уникального во фразеологии, раскрывая взаимосвязь между нейробиологическими основами цветовосприятия, культурно-историческими детерминантами и семантикой колоративных фразеологизмов. Результаты работы могут быть интегрированы в теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и когнитивной семантики, демонстрируя диахроническую и синхроническую динамику развития колоративной фразеологии в неродственных языках.

Библиографический список

1. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
2. Буряк Н.Ю. Фразеология как феномен национальной культуры (на примере русского и английского языков с компонентом «цвет»). *Проблемы современной науки и образования.* 2016; № 29 (71): 118–120.
3. Грачева Ф.Т. *Марий фразеологий мутер*. Тунемше-влаклан пособий. Йошкар-Ола: Марий книга издательство, 1989.
4. Андрианова Е.М., Барцева Л.И., Грачева Ф.Т. и др. *Марийско-русский фразеологический словарь*: в 2 т. Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2020.
5. Квеселевич Д.И. *Современный русско-английский фразеологический словарь*. Москва, 2005.
6. Lubensky S. *Russian-English Dictionary of Idioms / Русско-английский фразеологический словарь*. New Haven and London, 2013.
7. Войнова Л.А. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2001.
8. Кигель Т. Контрастивный анализ красных идиом на английском, русском языках и на иврите. *Язык и текст*. 2021; Т. 8, № 2: 103–112. DOI:10.17759/langt.2021080210
9. Kodirova N.U. Semantic meaning of the phraseological units with colors in the English and Uzbek languages. *Academic research in educational sciences*. 2021; № 12: 16–20.
10. Dovranova A.B. et al. Linguistic aspects of the use of phraseological units with color semantics “white”, “black”, “red” in the English, Russian, Tatar, Turkmen languages. *European science review*. 2019; № 1-2: 167–169.
11. Лысова О.В. и др. Особенности восприятия цвета в русской и марийской этнокультурах (на примере фразеологизмов с цветообозначением «черный»). *Социально-гуманитарные знания.* 2022; № 4: 440–452.
12. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Москва: Иностранная Литература, 1955.
13. Michel Pastoureau, *Black: The History of a Color Hardcover*. 2008.

14. Иликаев А.С., Шарипов Р.Г. Параллели в солярных мифах тюрков, монгольских народов и восточных финно-угров. *Исторический журнал: научные исследования*. 2023; № 6: 112–134.
15. Bradbrook M.C. The Ravens of War: Imagery in Troilus and Cressida. *Shakespeare Survey*. 1957; Vol. 10: 46–55.
16. Thompson John. *Cultural Symbolism in English Idioms*. Cambridge University Press, 2005.
17. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004: 684–685.
18. Воевода Е.В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках. *Научный Вестник ВГАСУ*. 2012; № 2: 113–123.

References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
2. Buryak N.Yu. Frazeologiya kak fenomen nacional'noj kul'tury (na primere russkogo i anglijskogo yazykov s komponentom «cvet»). *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 29 (71): 118-120.
3. Gracheva F.T. *Marij frazeologij muter*. Tunemshe-vlaklan posobij. Joshkar-Ola: Marij kniga izdatel'stvo, 1989.
4. Andrianova E.M., Barceva L.I., Gracheva F.T. i dr. *Marijsko-russkij frazeologicheskij slovar'*: v 2 t. Joshkar-Ola: MarNIIYaLI, 2020.
5. Kveselevich D.I. *Sovremennyj russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 2005.
6. Lubensky S. *Russian-English Dictionary of Idioms / Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. New Haven and London, 2013.
7. Vojnova L.A. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
8. Kigel' T. Kontrastivnyj analiz krasnyh idiom na anglijskom, russkom yazykah i na ivrite. *Yazyk i tekst*. 2021; T. 8, № 2: 103-112. DOI:10.17759/langt.2021080210
9. Kodirova N.U. Semantic meaning of the phraseological units with colors in the English and Uzbek languages. *Academic research in educational sciences*. 2021; № 12: 16-20.
10. Dovranova A.B. et al. Linguistic aspects of the use of phraseological units with color semantics "white", "black", "red" in the English, Russian, Tatar, Turkmen languages. *European science review*. 2019; № 1-2: 167-169.
11. Lysova O.V. i dr. Osobennosti vospriyatiya cveta v russkoj i marijskoj `etnokul'turah (na primere frazeologizmov s cvetooboznacheniem «chernyj»). *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2022; № 4: 440-452.
12. Balli Sh. Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. Moskva: Inostrannaya Literatura, 1955.
13. Michel Pastoureau, *Black: The History of a Color Hardcover*. 2008.
14. Ilikaev A.S., Sharipov R.G. Paralleli v solyarnyh mifah tyurkov, mongol'skih narodov i vostochnyh finno-ugrov. *Istoricheskij zhurnal: nauchnye issledovaniya*. 2023; № 6: 112-134.
15. Bradbrook M.C. The Ravens of War: Imagery in Troilus and Cressida. *Shakespeare Survey*. 1957; Vol. 10: 46-55.
16. Thompson John. *Cultural Symbolism in English Idioms*. Cambridge University Press, 2005.
17. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004: 684-685.
18. Voevoda E.V. Cvetovospriyatie i associativnye polya v russkom i anglijskom yazykah. *Nauchnyj Vestnik VGASU*. 2012; № 2: 113-123.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-490-492

Chen V., *Cand. of Sciences (Philology) (Suzhou, China), E-mail: chenagnes9@163.com*
Pol D.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: pol-d-v@yandex.ru*

ZOOMORPHIC SYMBOLISM IN THE NOVELS "AND QUIET FLOWS THE DON" BY M.A. SHOLOKHOV AND "WHITE DEER PLAIN" BY CHEN ZHONGSHI. The article provides a comparative analysis of zoomorphic symbols in the novels of M.A. Sholokhov "And Quiet Flows the Don" and Chen Zhongshi "White Deer Plain". The main focus is on the images of the "horse" and "deer", which are key symbols reflecting the cultural codes of the Cossack steppe and Chinese Confucianism. Using comparative historical, cultural-historical and mythopoeic methods, the study reveals how zoomorphic images embody the archetypal features of the main characters – Grigory Melekhov and Bai Jiaxuan – and their connection with traditional values in the context of social upheaval. Based on the analysis of the symbolic images of the "horse" and "deer", the characteristics of the steppe culture of the Cossacks and the Confucian culture of China are revealed. For the first time, parallels between Russian and Chinese literary zoomorphology have been drawn, which expands the prospects for intercultural research.

Key words: **zoomorphic symbolism, mythopoetics, "And Quiet Flows the Don", "White Deer Plain", comparative analysis, Cossack culture, Confucianism**

В. Чэнь*, канд. филол. наук, г. Сучжоу, E-mail: chenagnes9@163.com*
Д.В. Поль, *д-р филол. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: pol-d-v@yandex.ru*

ЗООМОРФНАЯ СИМВОЛИКА В РОМАНАХ «ТИХИЙ ДОН» М.А. ШОЛОХОВА И «РАВНИНА БЕЛОГО ОЛЕНЯ» ЧЭНЬ ЧЖУНШИ

В статье проводится сравнительный анализ зооморфной символики в романах М.А. Шолохова «Тихий Дон» и Чэнь Чжунши «Равнина Белого оленя». Основное внимание уделяется образам «коня» и «оленя», которые выступают ключевыми символами, отражающими культурные коды казачьей степи и китайского конфуцианства. Используя сравнительно-исторический, культурно-исторический и мифопоэтический методы, исследование раскрывает, как зооморфные образы воплощают архетипические черты главных героев Григория Мелехова и Бай Цзясюаня и их связь с традиционными ценностями в условиях социальных потрясений. На основе анализа образов-символов «коня» и «оленя» раскрываются характеристики степной культуры казачества и конфуцианской культуры Китая. В работе впервые проведены параллели между русской и китайской литературной зооморфологией, что расширяет перспективы межкультурных исследований.

Ключевые слова: **зооморфная символика, мифопоэтика, «Тихий Дон», «Равнина Белого оленя», сравнительный анализ, казачья культура, конфуцианство**

В социальных и культурных практиках различных культур реальные животные предстают в виде зооморфных образов «естественного» мира, наделённых собственными чувствами и представлениями. Зооморфизм часто используется для обозначения богов через образы священных животных, воплощающих их сущность. Соответственно, в литературе употребление зооморфизмов для характеристики человека демонстрирует сходство и различия разных культур.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения ключевых символов, отражающих культурные коды русской и китайской культур, в условиях глобализации, нивелирующей этнокультурное своеобразие народов. Несмотря на существующие работы по мифопоэтике «Тихого Дона» и символике творчества Чэнь Чжунши, сопоставительного анализа зооморфных образов в произведениях М. Шолохова и Ч. Чэнь до сих пор нет. Данное исследование раскрывает архетипические черты главных героев Григория Мелехова и Бай Цзясюаня через образы «коня» и «оленя» и их связь с ценностями русского и китайского народов.

Объект исследования – зооморфная символика в романах «Тихий Дон» М.А. Шолохова и «Равнина Белого оленя» Чэнь Чжунши.

Предмет исследования – образ «коня» в романе «Тихий Дон» М.А. Шолохова и образ «оленя» в романе «Равнина Белого оленя» Чэнь Чжунши.

Цель исследования – исследовать зооморфную символику в романах «Тихий Дон» М.А. Шолохова и «Равнина Белого оленя» Чэнь Чжунши.

Поставленная цель определила следующие задачи:

1) определить мифологические истоки зооморфных образов в двух романах;

2) проанализировать связь между животными-символами и характерами главных героев;

3) сравнить роль зооморфизма в отражении исторических трансформаций;

4) установить культурно-философские различия в интерпретации образов коня и оленя.

Научная новизна заключается в том, что впервые проведено системное сравнение зооморфной символики в романах М.А. Шолохова «Тихий Дон» и Чэнь Чжунши «Равнина Белого оленя»; проанализирована связь между образами-символами и характерами главных героев и характеристиками культуры.

Методологическую основу исследования составляют мифопоэтический, культурно-исторический и сравнительно-исторический методы.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений об универсалиях, общих для различных литератур и проявляющих себя в произведениях признанных мастеров слова (М. Шолохов и Ч. Чэнь).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов и результатов статьи при чтении курсов сравнительного литературоведения, лекций, спецкурсов и спецсеминаров по творчеству М.А. Шолохова и Ч. Чэнь и эпической прозе XX в.

Для художественного мира романа «Тихий Дон» М. Шолохова характерно присутствие ряда образов-символов, которые составляют основу поэтического космоса писателя. Мифопоэтический подход к анализу «Тихого Дона» впервые был сформулирован в работах А.М. Минаковой, где акцент был сделан на сущности и функционировании художественного мифологизма [1; 2]. Затем в трудах Н.В. Корниенко [3], Е.А. Костина [4] и Я.В. Солдаткиной художественный мир Шолохова был проанализирован с точки зрения мифопоэтики. Исследуя мифопоэтику шолоховской прозы, Я.В. Солдаткина отметила, что благодаря мифологизму отражается перемена отношения писателя к противостоянию патриархального и революционного миров [5]. Литературоведы проводят сравнительно-сопоставительный анализ образа-символа в «Тихом Доне» с романами других авторов. Так, в работе Н.М. Муравьевой исследуется символика природных образов в «Тихом Доне» М. Шолохова и в повести «Яр» С. Есенина [6]. Тем не менее современное литературоведение нуждается в сравнительно-сопоставительном исследовании образа-символа в «Тихом Доне» и в романах китайских писателей, чтобы выяснить сходство и различия русской и китайской культур.

Творческая идея и художественное мастерство М. Шолохова оказали сильное влияние на целое поколение китайских писателей, таких как Чжоу Либо, Дин Лин, Лю Шаотан, Чэнь Чжунши, Мо Янь и др. [7, с. 110]. Чэнь Чжунши в очерке «Книги в жизни» признался, что первым прочитанным им зарубежным романом стал «Тихий Дон» М. Шолохова. Описание жизни донских казаков оказало большое влияние на его мышление, что особенно заметно в романе «Равнина Белого оленя», который был опубликован в Китае в 1993 г. [8, с. 1]. «Тихий Дон» М. Шолохова и «Равнина Белого оленя» Чэнь Чжунши основаны на реальных исторических событиях и сосредоточены на описании многогранной жизни народа. Главные герои двух романов Григорий Мелехов и Бай Цзясюань активно искали свободу и истину, но им не нашлось места в новом обществе.

Как правило, при разговоре о мифологических аллюзиях в «Тихом Доне» обычно упоминаются мифологемы земли, дороги, дома, реки, неба, грозы, солнца и др. Однако в «Тихом Доне» фигурируют и образы животных, среди которых наиболее впечатляющим является образ «коня», который символизирует культуру казачества. В романе «Равнина Белого оленя» Чэнь Чжунши можно найти сходный образ – образ «оленя», олицетворяющий традиционную китайскую культуру.

В русской культурной традиции конь является не только важным средством передвижения, но и имеет символическое значение, обозначая трудолюбие, доброту и отвагу, обычно конь ассоциируется с хлебопашцем или с воином.

Донские казаки живут на обширной Русской равнине. На их культуре и образе жизни сказываются географическое положение и природные условия, важную роль играют лошади. Можно сказать, что конь – это символ казачьей жизни. У казаков с детства прививается любовь к лошадям – в их сознании конь отличается ловкостью и трудолюбием. Во время войны лошади являются соратниками казаков на поле боя, вместе со своими друзьями-хозяевами защищают независимость и свободу народа.

В «Тихом Доне» встречаются донские казачьи песни о коне, в которых показываются разные сцены жизни казаков: выезд на фронт, кровавые сражения, возвращение домой и т. д. Следует отметить, что в «Тихом Доне» образ коня сочетает библейскую и народно-поэтическую символики. Как совершенное творение Божье, конь символизирует силу и быстроту, а также бесстрашие, воинскую доблесть и славу [9, с. 21]. Григорий Мелехов подобен дикому коню на равнине, он полон страсти как в бою, так и в любви к Аксинье. Застоявшемуся коню, вырвавшемуся на волю, уподобляется Григорий, отправляющийся на войну с красными после начала Вёшенского восстания.

Постепенно, по мере понимания бессмысленности борьбы казаков с Советской властью, Григорий всё более ощущал себя конем, связанным уздечкой, когда трудно обрести свободу и сохранить достоинство. Правда, которую он искал, оказывалась иллюзией. Война превращает людей в кровожадных зверей. Тем не менее Григорий сохраняет свою внутреннюю красоту и не утрачивает человечность: рискуя жизнью, он спасает Степана Астахова; в одиночку освобождает из тюрьмы родственников красноармейцев; выступает против убийства военнопленных. Григорий Мелехов – один из немногих героев «Тихого Дона», кто, несмотря на тяжёлые испытания, сохранил детскую непосредственность чувств и переживаний. В романе особо выделяется сцена с жеребенком, вызывающим смех казаков. Образ жеребенка помогает в постижении главного героя: жеребенок, как и Григорий, сохраняет простоту и естественность во время кровавой войны, несет напоминание о счастье в мирной жизни: доме, семье, детях. Война нарушает гармонию между человеком и природой, и отношение людей к жеребенку становится мерилом человечности [9, с. 21]. М. Шолохов неявно, но тем не мнее утверждает, что только воздерживаясь от войны и возвращаясь к миру, Григорий и остальные казаки могут обрести внутренний покой и счастье.

М. Шолохов подчёркивает взаимное доверие между Григорием и его конем. Для Мелехова конь – близкий друг. Вернувшись после ранения, Григорий первым делом вспоминает о своём гнедом коне. Конь также привязан к своему хозяину: отказывается от сена, пока не увидит Григория.

Если конь в «Тихом Доне» символизирует степную культуру казачества, то олень в «Равнине Белого оленя» олицетворяет конфуцианскую культуру Китая. В древние времена олень рассматривался как священное животное, которое может общаться с богами в небе. В этом смысле олень считается воплощением справедливости и доброты, олицетворением красоты, долголетия и богатства. В романе «Равнина Белого оленя» рассказывается миф о белом олене: там, где он проходит, растения оживают, больные люди выздоравливают. В конфуцианской культуре олень также является символом благосклонности императора, а появление белого оленя рассматривается как хороший знак для правительства и императора.

У оленя добрый и осторожный характер. Главный герой романа «Равнина Белого оленя» Бай Цзясюань похож на оленя: не хочет участвовать в политике, даже в смутные времена сохраняет внутренний мир и покой, придерживается конфуцианских правил: совершенствовать свои нравственные качества, приводить в порядок собственный дом, управлять государством, обеспечивать мир и покой на земле. Поддерживает основные принципы человеколюбия в отношениях с другими и решительно пресекает любое поведение, подрывающее патриархальное общество и солидарность семьи.

Если в образе Бай Цзясюань выражено благоразумие и доброта оленя, то в образе Бай Лин, дочери Бай Цзясюаня – остроумие и преданность справедливости оленя. В образе Бай Лин раскрывается национальный характер китайской нации: стремление к истине и непризнание поражения. Согласно вышеупомянутой легенде, куда бы ни шел белый олень, с добрыми людьми случаются добрые дела. Когда Бай Лин была полна решимости участвовать в революции, она считала коммунизм белым оленем из легенды и стала воплощением белого оленя – революционером. Несмотря на возражение своего отца, Бай Лин решила разорвать отношения с ним и бороться за дело коммунизма. Революция оказалась жестокой, Бай Лин отдала свою жизнь за революционное дело.

Следует отметить, что в тот день, когда была убита Бай Лин, Бай Цзясюань увидел во сне плачущего белого оленя. Автор намекает читателям, что этот белый олень из сна является не только воплощением Бай Лин, но и тысяч революционеров. Революционеры в лице Бай Лин пожертвовали собой, но устранили препятствия для народа и заложили основу для счастливой жизни нации. Благодаря образам Бай Цзясюань и Бай Лин, представителям двух поколений отцов и детей, автор показывает эволюцию конфуцианства: сохраняя свою доброту и миролюбие, китайская нация преодолевает консервативность и впитывает передовые идеи.

Конь в «Тихом Доне» символизирует степную культуру казачества, показывает трудолюбие, доброту и мужество казаков. В военные годы конь не только является самым сильным оружием казаков, но и верным соратником на поле боя. Главный герой романа подобен дикому коню на равнине, Григорий Мелехов воплощает лучшие черты донского казачества: полон сил и отваги, стремится сохранить свою непреклонность, доброту и внутреннюю красоту.

Олень в романе «Равнина Белого оленя» символизирует человеколюбие, спокойствие и мудрость китайской нации. Главный герой Бай Цзясюань похож на оленя, он обладает идеальным характером с точки зрения конфуцианства: спокоен, бдителен и добр, рассматривает конфуцианство как свою жизненную философию. А его дочь Бай Лин олицетворяет конфуцианство новой эпохи. Как революционер Бай Лин стремится к истине, посвящает себя революционному делу и счастью народа.

Как известно, зооморфизм часто используется для обозначения представлений о лучших национальных чертах через соотнесение героев со священными животными, которые воплощают сущность богов. Наши исследования относятся к подобной категории. В них употребление зооморфизмов используется для описания характеристики человека, что помогает демонстрировать сходство и различия разных культур. Так, например, образ-символ «коня» в романе «Тихий Дон» символизирует главного героя Григория Мелехова, который полон страсти, обладает лучшими качествами казаков, а образ-символ «оленя» в романе «Равнина Белого оленя» символизирует героя Бай Цзясюань, у которого добрый и осторожный характер, он всегда сохраняет внутренний мир и покой. На основе образов-символов «коня» и «оленя» раскрываются характеристики степной культуры казачества и конфуцианской культуры Китая: трудолюбие, доброта, мужество и непреклонность казаков и человеколюбие, спокойствие и мудрость китайской нации.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута и сформулированные задачи в работе выполнены. В результате впервые проведено системное сравнение зооморфной символики в романах М.А. Шолохова «Тихий Дон» и Чэнь Чжунши «Равнина Белого оленя»; проанализирована связь между образами-символами и характерами главных героев и характеристиками культур. В этом заключается главная научная новизна наших исследований. Данный подход имеет перспективу к дальнейшему развитию при изучении художественной литературы.

Библиографический список

1. Минакова А.М. О двух мифологемах в «степном космосе» М.А. Шолохова. *Проблема традиций в русской литературе*. Н. Новгород: 1993: 58–65.
2. Минакова А.М. *Художественный мифологизм эпики М.А. Шолохова: сущность и функционирование*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1992.
3. Корниенко Н.В. О некоторых книжно-читательских темах шолоховского текста. *Постсимволизм как явление культуры*. 2001; № 3: 37–46.
4. Костин Е.А. *Художественный мир писателя как объект эстетики: Очерки эстетики М.А. Шолохова*. Вильнюс: Издательство Вильнюсского университета, 1990.
5. Солдаткина Я.В. Мифопоэтическая система романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон»: особенности структуры и эволюции. *Вестник РУДН.* Серия: Литературоведение, журналистика. 2010; № 1: 28–34.
6. Муравьева Н.М. Символика природных образов у М.А. Шолохова и С.А. Есенина (на материале романа-эпопеи «Тихий Дон» и повести «Яр»). *Вестник ТГУ*. 2006; № 4: 503–507.
7. 刘祥文. 顿河之风: 肖洛霍夫对中国作家的影响. *江西社会科学*. 2008; 第4期: 109–112. [Лю Сянвэнь. Поветрие Дона: влияние М.А. Шолохова на китайских писателей. *Социальные науки в провинции Цзянси*. 2008; № 4: 109–112].
8. 杜和平. 论肖洛霍夫对陈忠实小说创作的影响 – 以《靜靜的顿河》和《白鹿原》为例. *六盘水师范高等专科学校学报*. 2010; 第4期: 1–5. [Ду Хэпин. Влияние М. Шолохова на творчество Чэнь Чжунши – на примере «Тихого Дона» и «Равнина Белого оленя». *Вестник Люпаншуйского педагогического института.* 2010; № 4: 1–5].
9. Муравьева Н.М. *Проза М.А. Шолохова: онтология, эпическая стратегия характеров, поэтика.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Тамбов, 2007.

References

1. Minakova A.M. O dvuh mifologemah v «stepnom kosmose» M.A. Sholohova. *Problema tradicij v russkoj literature*. N. Novgorod: 1993: 58-65.
2. Minakova A.M. *Hudozhestvennyj mifologizm `epiki M.A. Sholohova: suschnost' i funkcionirovanie*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
3. Kornienko N.V. O nekotoryh knizhno-chitatel'skih temah sholohovskogo teksta. *Postsimvolizm kak yavlenie kul'tury*. 2001; № 3: 37-46.
4. Kostin E.A. *Hudozhestvennyj mir pisatelya kak ob`ekt `estetiki: Ocherki `estetiki M.A. Sholohova*. Vil'nyus: Izdatel'stvo Vil'nyusskogo universiteta, 1990.
5. Soldatkina Ya.V. Mifopo`eticheskaya sistema romana-`epopei M.A. Sholohova «Tihij Don»: osobennosti struktury i `evolyucii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2010; № 1: 28-34.
6. Murav'eva N.M. Simvolika prirodnyh obrazov u M.A. Sholohova i S.A. Esenina (na materiale romana-`epopei «Tihij Don» i povesti «Yar»). *Vestnik TGU*. 2006; № 4: 503-507.
7. 刘祥文. 顿河之风: 肖洛霍夫对中国作家的影响. *江西社会科学*. 2008; 第4期: 109–112. [Lyu Syanv`en'. Povetrie Dona: vliyanie M.A. Sholohova na kitajskih pisatelej. *Social'nye nauki v provincii Czyansi*. 2008; № 4: 109-112].
8. 杜和平. 论肖洛霍夫对陈忠实小说创作的影响 – 以《靜靜的顿河》和《白鹿原》为例. *六盘水师范高等专科学校学报*. 2010; 第4期: 1–5. [Du H`epin. Vliyanie M. Sholohova na tvorchestvo Ch`en' Chzhunshi – na primere «Tihogo Dona» i «Ravnina Belogo olenya». *Vestnik Lyupanshujskogo pedagogicheskogo instituta.* 2010; № 4: 1-5].
9. Murav'eva N.M. *Proza M.A. Sholohova: ontologiya, `epicheskaya strategiya harakterov, po`etika.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tambov, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-492-494

Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay@shamne.volsu.ru*

ON THE PROBLEM OF CONDUCTING ECOLINGUISTIC MONITORING IN A POLYETHNIC REGION. The article is devoted to the consideration of the possible organization of ecolinguistic monitoring of a single multi-ethnic region. The relevance of the work is determined primarily by the interdisciplinary nature of the proposed applied study of the situation of the functioning of the Russian language in a multi-ethnic environment. The principles of ecolinguistic monitoring are described. The algorithm for its implementation is established. The monitoring database is characterized. As separate types of work, it is proposed to conduct in-depth interviews with foreign language students of inclusive learning. Based on the objectives of ecolinguistic monitoring of the region's language, aspectual dichotomies underlying the interview data are formulated. A conclusion is made about the advisability of conducting ecolinguistic monitoring, which allows identifying certain problems in the situation of the functioning of the Russian language in a multi-ethnic environment.

Key words: **ecolinguistics, monitoring, multiethnic region, algorithm, aspectual dichotomies**

Н.Л. Шамне*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ

Статья посвящена рассмотрению возможной организации эколингвистического мониторинга отдельно взятого полиэтнического региона. Актуальность работы обусловлена прежде всего междисциплинарным характером предлагаемого прикладного исследования ситуации функционирования русского языка в условиях полиэтничности. Описаны принципы проведения эколингвистического мониторинга. Установлен алгоритм его проведения. Охарактеризована база данных мониторинга. В качестве отдельных видов работ предложено проведения глубинных интервью со студентами-инофонами включенного обучения. Исходя из задач эколингвистического мониторинга языка региона, сформулированы аспектные дихотомии, лежащие в основе данных интервью. Сделан вывод о целесообразности проведения эколингвистического мониторинга, позволяющего выявить определенные проблемы в ситуации функционирования русского языка в полиэтнической среде.

Ключевые слова: **эколингвистика, мониторинг, полиэтнический регион, алгоритм, аспектные дихотомии**

Актуальность работы определяется значимой для современной языковой ситуации проблемой функционирования русского языка в полиэтническом регионе. Данную проблему целесообразно рассматривать с позиций эколингвистики. Как известно, само понятие «эколингвистика» вошло в научный оборот, начиная с трудов Э. Хаугена, который предметом названной области исследования обозначил изучение взаимодействия между языком, человеком как языковой личностью и окружающей средой [1]. В отечественном языкознании эколингвистический аспект исследования языка подробно представлен в работах А.П. Сковородникова, который рассматривает язык и его функционирование как определенную экосистему [2].

Многие регионы Российской Федерации являются многоязычными. Так, например, в Волгоградской области проживает свыше 100 народов. По мнению ученых, в ряде районов Волгоградской области в результате миграции начиная с XXI в. изменились исторически сложившиеся этнические пропорции населения, нарушился формировавшийся веками межэтнический баланс [3]. С учетом сложившейся языковой ситуации вопрос о существующем в настоящий момент эколингвистическом балансе применительно к отдельно взятому региону является актуальным, поскольку это напрямую связано с проблемой лингвистической безопасности.

В настоящее время существуют исследования отдельных регионов с точки зрения изучения, например, языка повседневного общения [4], однако до конца не сформулированы последовательно и всесторонне теоретические положения в области мониторинга языковой ситуации в рамках отдельного региона Российской Федерации. Именно в связи с этим можно говорить о том, что дальнейшая разработка принципов мониторинга языкового пространства региона как организованного системного наблюдения за ходом и характером качественных изменений в языке является актуальной научной задачей.

Цель статьи – выделить и описать основные принципы проведения эколингвистического мониторинга состояния русского языка в отдельно взятом регионе.

В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) дать определение эколингвистическому мониторингу; 2) привести алгоритм проведения данного мониторинга; 3) привести возможный путеводитель в рамках проведения глубинных интервью.

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о языковой ситуации отдельного полиэтнического региона.

Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке вопросов эколингвистического описания языка.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при изучении социолингвистики, в рамках спецкурсов по эколингвистике. Основными методами в работе являются общенаучные методы моделирования, абстрагирования.

Материалом исследования для разработки теоретических положений послужили труды в области социолингвистики, эколингвистики, статистические данные (демография) по региону.

Мониторинг в научной литературе обычно характеризуется как оперативный сбор данных о сложных явлениях и процессах, описываемых достаточно небольшим количеством ключевых показателей, с целью оперативной диагностики состояния объекта исследования в динамике [5; 6]. В рамках нашего исследования мониторинг понимается как специально организованная постоянно или длительное время действующая система сбора и анализа экстралингвистической и собственно лингвистической информации, проведения дополнительных информационно-аналитических обследований (опросы населения и т. п.) и оценки (диагностики) состояния, тенденций развития языка в конкретном регионе [7].

Целью систематизации данных эколингвистического мониторинга многоязычного пространства региона является достижение возможности получения аналитической информации по собранному материалу для его интегрированного описания и дальнейшего формулирования мер, направленных на поддержание эколингвистического баланса в отдельном регионе.

Отметим, что для обработки полученной в ходе осуществления мониторинга базы материала могут быть использованы различные компьютерные программы. И здесь следует соотнести имеющуюся базу данных, цели мониторинга с возможностями данных программ. В настоящее время применительно к различным процессам мониторирования широко используются OLAP технологии, но они обладают жесткой структурой и имеют строгую проблемную ориентацию, рассчитанную на неизменность видов анализа и показателей, по которым он проводится.

В отличие от OLAP, аналитическая база знаний обеспечивает создание хранилища информации с «универсальной» структурой, инвариантной относительно разных видов анализа, разных видов прикладных задач и предметных областей, с возможностью гибкой и быстрой настройки системы на проведение анализа. В качестве основных принципов построения аналитической базы знаний эколингвистического мониторинга можно предложить следующие.

1. Первым и особенно важным принципом систематизации данных в рассматриваемом случае является модульность. Данный принцип должен обеспечивать совместимость модулей, которые реализуют модели эколингвистической ситуации по определенному параметру для возможности выявления взаимообусловленности показателей по группе параметров.

2. Индивидуализация сбора и хранения данных в базе знаний о динамике изменения конкретных эколингвистических параметров и возможность построения их содержательных моделей в любой момент времени. Этот принцип построения базы знаний обеспечивает гибкость получения информации. Другими словами, база знаний должна обеспечивать формирование модели отдельного аспекта эколингвистической ситуации многоязычного пространства региона, которая отражала бы собранный материал и степень его освоения в любой текущий момент времени. Реализация данного принципа позволила бы извлекать такие модели из одной базы знаний и передавать их в другую для сравнительного анализа с целью определения сходств и различий в развитии эколингвистической ситуации по рассматриваемому параметру. Данный принцип является основой для создания межрегиональных баз знаний эколингвистического мониторинга.

3. Принцип полноты представления данных и ранее полученных результатов анализа. Данный принцип должен обеспечить контроль качества не только собранного эколингвистического материала, но и функционирования системы эколингвистического мониторинга в целом. Иерархичность структур модельных представлений в базе знаний эколингвистического мониторинга многоязычного пространства региона должна обеспечивать структуру, которая бы отражала иерархию полученных результатов и инструментов (методов) их получения.

4. Эксклюзивность базы знаний эколингвистического мониторинга многоязычного пространства региона предполагает персональную ответственность составителей за качество вносимых данных и аналитических материалов, а следовательно, и за адекватность использования методов, примененных для их сбора и интерпретации соответственно. Разнотипность модельных представлений в базе знаний эколингвистического мониторинга обусловливает использование как логических, так и эвристических методов представления знаний.

5. Дополнительным, но важным принципом в создании базы знаний эколингвистического мониторинга является принцип защищенности. Защита базы знаний от несанкционированного доступа должна обеспечивать надежность ее функционирования.

База знаний эколингвистического мониторинга многоязычного пространства региона должна реализовываться через совокупность баз данных. Прежде всего, это полнотекстовые базы данных. Кратко рассмотрим их основные свойства и особенности. Полнотекстовая база данных включает в себя систему текстов и различных документов (статьи, монографии, разработанные сценарии интервью, анкеты и другие виды документов) применительно к эколингвистическому мониторингу, которая хранится в цифровой среде в состоянии на сегодняшний момент и может быть использована для определенных целей.

Основную массу материалов в такой базе данных составляют специальные тексты, имеющие следующие свойства: 1) на вербальном (описательном) уровне определяется проблема, которую обсуждают в соответствующем тексте и/или предлагаются необходимые принципы, методы, методики, разрабатываются адекватные решению проблемы средства; здесь же вводятся базовые определения; 2) для трактовки и интерпретации подходов и выводов используются графические образы; для проверки корректности построений, мотивации утверждений, получения новых результатов используются формальные языки. Особо отметим, что табличные данные и графические образы всегда должны сопровождаться текстовыми комментариями.

База знаний представляет собой множество гипертекстов и семантических сетей, в которых отражаются смысловые структуры текста, что делает ее гибким инструментом для систематизации и оперативного получения фактической и аналитической информации для формулирования оценок эколингвистической ситуации в регионе по имеющимся данным.

Анализ языковой ситуации предполагает выделение ряда переменных в ее составе. С учетом этого предлагается следующий алгоритм проведения исследовательских мероприятий в рамках эколингвистического мониторинга региона:

I. Сбор и обработка данных для анализа:

1) лингвистических переменных;

2) социально-экономических переменных;

3) институциональных переменных;

4) социально-демографических переменных;

5) социально-психологических переменных;

6) культурно-кумулятивных переменных;

7) социолингвистических переменных.

II. Определение наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на состояние языка.

III. Формулирование мероприятий по нормализации эколингвистического баланса и их реализация.

На данном этапе исследования нами в рамках апробации элементов первого и второго этапов мониторинга в качестве отдельного вида работ осуществляется проведение глубинных интервью со студентами-инофонами включенного обучения Волгоградского государственного университета, постоянно проживающих на территории Волгоградской области, направленное на установление различных проявлений дихотомии «родной язык – неродной язык». Путеводитель интервью был разработан на основании аспектных дихотомий, сформулированных исходя из задач эколингвистического мониторинга языка региона [8]. Основные дихотомии: 1) «национальная самоидентификация – родной язык» (полилингвальный аспект); 2) «социальные роли – переключение кода» (социальный аспект); 3) «личные речевые установки – речевые ожидания относительно партнера» (институциональный аспект); 4) «готовность прощать ошибки в речи собеседника – желание снисхождения к своим ошибкам в речи (аспект толерантности); 5) средство коммуникации – причина предпочтения данного средства» (коммуникативный аспект). Приведем отдельный фрагмент интервью в рамках дихотомии «социальные роли – переключение кода». Так, интервью показали, что в случае, когда социальный статус носит неформальный характер (семья, круг друзей), требование к высокому уровню языка считается не столь важным, по мнению проинтервьюированных информантов. Например, информант Н. говорит следующее:

Интервьюер: «А вот в семье какой язык для общения Вы чаще всего используете?»

Информант: «Ну, у нас очень уважительное отношение к языку, вот, к русскому. Бабушка и дедушка разговаривают на более таком чистом русском языке, конечно, у меня есть брат младший, которому 16 лет, и с ним я разговариваю... больше употребляю каких-то… какого-то сленга молодежного. Но при этом все равно, если сравнить то, как я разговариваю и как разговаривает мой брат, конечно, он употребляет больше таких новых слов. Не совсем всегда мои бабушка и дедушка понимают его».

Интервьюер: «А вот Вы говорите, бабушка и дедушка использует более такой, ну правильный язык. А как Вы думаете, с чем это связано? Может быть, кроме возраста есть какие-то другие причины?»

Информант: «С уважением. И плюс возраст – это, наверно, основополагающая черта, потому что я знаю, они не поймут некоторых слов, и когда я разговариваю с бабушкой, это более такой степенный монолог, разговор, диалог, когда я разговариваю с братом – это более быстрый и быстротечный диалог».

Приведенные примеры фрагмента интервью свидетельствуют о большой роли целей интеракции. Когда цель интеракции – удовлетворение потребностей непосредственного межличностного общения (для более упрощенного общения с друзьями или в семье), то используется более простой язык. Это касается и общения с незнакомыми людьми, статус которых не определен.

Настоящие исследования посвящены рассмотрению организации эколингвистического мониторинга отдельно взятого полиэтнического региона; выделены и описаны основные принципы проведения эколингвистического мониторинга состояния русского языка в регионе. Дано определение эколингвистическому мониторингу; приведен алгоритм проведения данного мониторинга; представлен пример проведения глубинных интервью. Тем самым цель, поставленная в работе, достигнута и поставленные задачи в работе выполнены. В результате работы

автору удалось осуществить расширение сведений о языковой ситуации отдельного полиэтнического региона, что и составляет научную новизну исследования.

Полученные в ходе проведения различных этапов мониторинга результаты позволят описать характер и определить векторную направленность различных изменений эколингвистического баланса в языковой среде отдельного региона и выработать в дальнейшем комплекс мероприятий по нормализации данного баланса, а также установить набор необходимых инструментов для их реализации.

Библиографический список

1. Haugen E. *The Ecology of language*. Standford: Standford University Press, 1972.
2. Сковородников А.П. Лингвистическая экология: проблемы становления. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 1996; № 2: 64–69.
3. Игнатова Ю.Е., Николенко Н.А. Влияние региональных условий на адаптационные процессы трудовых мигрантов (на примере Волгоградской области). *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 7: Философия. 2011; № 3 (15): 43–48.
4. Богданова-Бегларян Н.В, Блинова О.В., Мартыненко Г.Я., Шерстинова Т.Ю. Корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день» (ОРД): текущее состояние и перспективы. *Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова*. 2019; Выпуск 21: 100–109. DOI:10.31912/pvrli-2019.21.5
5. Алямовская В.Г. *Психолого-педагогический мониторинг в дошкольном учреждении компенсирующего вида*. Москва: Восхождение, 2007.
6. Великоредчанина С. *Мониторинг прав человека: Лекции*. Москва, 2003.
7. Шамне Н.Л., Милованова М.В., Терентьева Е.В. Социальные и языковые трансформации в этнокультурном пространстве региона. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; № 7 (1): 246–252.
8. Шамне Н.Л., Милованова М.В., Терентьева Е.В. *Социолингвистические и лингводидактические аспекты изучения проблемы миграции:* монография. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2017.

References

1. Haugen E. *The Ecology of language*. Standford: Standford University Press, 1972.
2. Skovorodnikov A.P. Lingvisticheskaya `ekologiya: problemy stanovleniya. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 1996; № 2: 64-69.
3. Ignatova Yu.E., Nikolenko N.A. Vliyanie regional'nyh uslovij na adaptacionnye processy trudovyh migrantov (na primere Volgogradskoj oblasti). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 7: Filosofiya. 2011; № 3 (15): 43-48.
4. Bogdanova-Beglaryan N.V, Blinova O.V., Martynenko G.Ya., Sherstinova T.Yu. Korpus russkogo yazyka povsednevnogo obscheniya «Odin rechevoj den'» (ORD): tekuschee sostoyanie i perspektivy. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. 2019; Vypusk 21: 100-109. DOI:10.31912/pvrli-2019.21.5
5. Alyamovskaya V.G. *Psihologo-pedagogicheskij monitoring v doshkol'nom uchrezhdenii kompensiruyuschego vida*. Moskva: Voshozhdenie, 2007.
6. Velikoredchanina S. *Monitoring prav cheloveka: Lekcii*. Moskva, 2003.
7. Shamne N.L., Milovanova M.V., Terent'eva E.V. Social'nye i yazykovye transformacii v `etnokul'turnom prostranstve regiona. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2014; № 7 (1): 246-252.
8. Shamne N.L., Milovanova M.V., Terent'eva E.V. *Sociolingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty izucheniya problemy migracii:* monografiya. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj universitet, 2017.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 82.0:00 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-494-497

Dudarova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Denisova A.B., *Senior Lecturer, Department of Philosophy, Political Science and Sociology, National Research University Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: den-alla@yandex.ru*
Elkin V.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Experimental Linguistics and Intercultural Competence, Institute of Foreign Languages and International Tourism, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: elkin@pgu.ru*

THE MEANING OF SYMBOL IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXT. The article presents an analysis of the meaning of symbol in the interpretation of literary text. The key aspects of symbolic representation, its role in a work of art and the interaction of the symbol with other components of the text are considered. Symbol acts as a polysemantic and multi-layered category that unites various aspects of being, consciousness and culture, and serves as the main mechanism for conveying deep aesthetic and moral meanings. The article analyzes the interaction of symbol with archetypal, cultural and individual structures, emphasizing its ability to reveal hidden aspects of the psyche and worldview of both the author and the perceiver. The author also considers the dynamic nature of the symbol, its dependence on the context and role in constructing a holistic image of the work. The process of interpreting a symbol, which requires taking into account multiple levels of meaning and the active participation of the reader, is studied, and the importance of the symbol as an element of humanitarian and mental experience is considered. It is emphasized that symbols not only structure the artistic world, but also become the main tool for understanding mental processes that reflect the inner world of the author and the cultural reality of the time.

Key words: **symbol, interpretation, work of art, archetype, cultural memory, polysemy, image, reflection**

Л.М. Дударова, *канд. филол. наук, проф. ФГБОУ ВО «Ингушский Государственный Университет», г. Магас, E-mail: sovdat@list.ru*
А.Б. Денисова, *доц., Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: den-alla@yandex.ru*
В.В. Елькин, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции Института иностранных языков и международного туризма ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». г. Пятигорск, E-mail: elkin@pgu.ru*

ЗНАЧЕНИЕ СИМВОЛА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена анализу значения символа в интерпретации художественного текста. Рассматриваются ключевые аспекты символической репрезентации, её роль в художественном произведении и взаимодействие символа с другими компонентами текста. Символ выступает как многозначная и многослойная категория, объединяющая различные аспекты бытия, сознания и культуры, и служит основным механизмом передачи глубоких эстетических и моральных смыслов. В статье анализируется взаимодействие символа с архетипическими, культурными и индивидуальными структурами, подчеркивается его способность раскрывать скрытые аспекты психики и мироощущения как автора, так и воспринимающего. Автор также рассматривает динамичную природу символа, его зависимость от контекста и роли в построении целостного образа произведения. Исследуется процесс интерпретации символа, который требует учета множества уровней значения и активного участия читателя, а также рассматривается важность символа как элемента гуманитарного и психического опыта. Подчеркивается, что символы не только структурируют художественный мир, но и становятся основным инструментом для понимания ментальных процессов, отражающих внутренний мир автора и культурную реальность времени.

Ключевые слова: **символ, интерпретация, художественное произведение, архетип, культурная память, многозначность, образ, рефлексия**

Актуальность статьи заключается в том, что символ в художественном произведении является неотъемлемым элементом, способствующим углублению смысла и расширению восприятия текста. В условиях современного культурного и социального контекста, где значения символов могут изменяться и расширяться, важность их интерпретации возрастает. Статья акцентирует внимание на многозначности символов, их способности взаимодействовать с архетипическими образами и культурной памятью, что позволяет раскрывать глубинные процессы человеческой психики и осмысливать сложные концепты бытия и нравственности. Анализ символов в произведениях помогает не только понять авторскую интенцию, но и выявить ключевые значения, которые способствуют более глубокому восприятию культурного наследия и личных смыслов.

Цель исследования заключается в анализе значения символа в интерпретации художественного текста, раскрытии его многозначности и функциональной роли в структуре произведения.

Задачи исследования:

– рассмотреть роль символа в структуре текста, его функции в создании многозначности и многослойности произведения;

– изучить взаимосвязь символа с другими компонентами произведения, такими как образ, знак и аллегория;

– определить взаимосвязь символа с ценностными ориентирами автора и восприятие символических образов через когнитивные и семиотические компетенции реципиента;

– оценить значение символа как медиатора между индивидуальным сознанием и коллективным бессознательным в процессе художественного познания.

Научная новизна исследования заключается в том, что работа вносит вклад в теоретическое осмысление символа в контексте художественного текста, рассматривая его как многозначную и многослойную категорию, тесно связанную с культурной памятью, архетипами и коллективным бессознательным.

Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии ключевой роли символа в интерпретации художественного текста, подчеркивая его многозначность и способность расширять смысловой диапазон произведения. Исследование демонстрирует, как символы, взаимодействуя с архетипическими, культурными и индивидуальными аспектами, создают целостную систему образов, активизируя когнитивную рефлексию и способствуя более глубокому осмыслению произведения. Работа также вносит вклад в развитие теории символа, предлагая новые подходы к анализу его роли в художественном познании и выявляя взаимосвязь символа с культурной памятью, мифами и архетипами. Теоретически исследование важно для дальнейшего изучения символики в различных жанрах и культурных контекстах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут также быть использованы для разработки новых подходов к анализу символических форм в различных жанрах искусства, что позволяет более полно раскрывать многозначность произведений и их культурные контексты.

Каждое художественное произведение является многогранной конструкцией, в рамках которой переплетаются различные аспекты существования и осознания, создавая интегрированную систему. Подобно тому как мир автора представляет собой модель вселенной, художественное произведение функционирует как микрокосм, в котором действуют специфические законы, отражающие внутреннюю структуру реальности. Это пространство делится на две основополагающие составляющие: «предметно-логическую» и «выразительную» плоскости.

Предметно-логический аспект касается репрезентации, являясь частью когнитивной структуры произведения. Она отражает объективный мир в его конкретных формах: объемах, цветах, звуках и других сенсорных характеристиках, воссоздавая материальную и чувственно воспринимаемую реальность. В отличие от этого, выразительный уровень нацелен на раскрытие сущности явлений, преобразуя восприятие предмета в абстрактные и обобщенные формы, которые выявляют его скрытое содержание.

Выразительная составляющая художественного произведения включает два важнейших элемента: символ и интонацию. Символ, являясь компонентом, выходящим за пределы физической реальности, становится посредником между чувственным восприятием и абстрактными концепциями. Он выполняет функцию моста, соединяя эмоционально насыщенные и ценностные смыслы, что придает ему основополагающее значение в формировании выразительного мира произведения [1, с. 14].

В социокультурном контексте символ предстает как многозначная и многослойная категория, функционирующая через диалектическое взаимодействие с рядом сопредельных концептуальных структур — художественным образом, знаком и аллегорией. В более широком, философско-социологическом аспекте символ может быть рассмотрен как «образ, интерпретируемый через его знаковую сущность», при этом он является «знаком, обладающим целостной органической структурой и бескрайней многозначностью культурного репрезентативного процесса». Таким образом, «каждый символ в искусстве представляет собой культурный образ», однако важно подчеркнуть, что не каждый художественный образ приобретает статус символа. Эта категория выявляет способность визуального репрезентации выходить за пределы своей явной формы, направляя внимание к скрытым смыслам, которые являются неотъемлемой частью изображения, но одновременно простираются за его явные границы. В структуре символа предметный образ и его латентное значение функционируют как взаимно дополняющие компоненты, которые невозможно представить без друг друга, поскольку значение теряет свою когнитивную полноту без образа, а сам образ утрачивает свою целостность, если лишён смысла. Напряжение между этими полярными элементами и служит источником актуализации символической сущности [2, с. 83].

Важно подчеркнуть, что «смысл символа раскрывается не как статичная сущность, а как динамическая тенденция: он не существует в заранее определённой форме, а возникает и преобразуется в зависимости от контекста» [3, с. 379]. Этот смысл не поддается простому логическому анализу, он требует интерпретации и сопоставления с другими символическими контекстами, что способствует более глубокой когнитивной рефлексии. Символ обладает «метафорической составляющей, присущей поэтическим фигурам, однако в символе эта метафора насыщена многозначными и открытыми для многократных прочтений значениями» [4, с. 263]. Многослойность символической репрезентации объясняется тем, что «он может быть использован в разных сферах бытия с равной концептуальной легитимностью».

Символ представляет собой когнитивную абстракцию, которая не только углубляет и расширяет смысловой диапазон, но и является неотъемлемой частью процесса конструктивного смыслотворчества. Энергетика обобщения, заключённая в символическом знаке, функционирует как «механизм культурной памяти», обеспечивая связь между историческим и современным контекстами. Ю.М. Лотман, акцентируя внимание на его архаичности, подчёркивает, что символ всегда содержит в себе элементы коллективной культурной памяти. Согласно К. Леви-Стросу, культура выступает как синтетическое образование разума, представляя собой систему символов, согласованных в рамках социальной структуры. Культура в своей основе представляет собой процесс «мифологического конструирования», являясь проявлением уникальной способности человека к формированию «аналогий». В ходе этого процесса универсальные когнитивные механизмы трансформируют «природные элементы» в архетипические структуры, создавая основу для коллективных символов и значений, присущих человеческому обществу [5, с. 76].

Так формируется концептуальная взаимосвязь между такими категориями, как культура, символ, миф, архетип и индивид. Каждое из этих звеньев функционирует как автономная единица, вносящая вклад в логическую структуру, которая обеспечивает существование других компонентов. В совокупности они составляют аналитическую модель произведения искусства как культурного артефакта, который возник в контексте мифологической деятельности человеческого общества и осуществляется через символы, обладающие архетипической значимостью.

Символ представляет собой медиатор между индивидуальным сознанием и коллективным бессознательным, взаимодействуя с архетипическим уровнем психической структуры. Каждое символическое проявление воплощает скрытые аспекты психики, недоступные рациональному восприятию и сознательному познанию. Творческий символ является универсальной категорией, присущей каждому человеку и способной проявляться в различных формах и в любой момент времени. В процессе художественного творчества художник становится агентом порождения новых символов, которые выражают архетипические образы, проходящие через бессознательные процессы и подвергающиеся когнитивной переработке для создания целостного произведения. Таким образом, художник, формируя архетипический образ, актуализирует его для восприятия в контексте культурно-социальной реальности своего времени.

В этом художественном процессе скрыта его социальная аксиология: искусство действует как динамическая система, влияющая на формирование духа времени, заполняя пробелы в культурном сознании. В условиях внутреннего кризиса художник возвращается к первобытным архетипам бессознательного, способным устранить дисбаланс современности. Возвращая архетипы, художник адаптирует их к ценностям сознания и трансформирует для восприятия субъектом в контексте когнитивных возможностей и социокультурных реалий.

Способность воспринимать и интерпретировать символы зависит от уровня когнитивных и семиотических компетенций. Без их формирования символы могут остаться незамеченными, что приведет к неспособности воспринимать значимые импульсы, создавая риск «десимволизации», угрожающей культурным и психосоциальным структурам. Символ в контексте гуманитарного и психического опыта является неотъемлемой частью культурной матрицы и художественного произведения.

Символ в теории литературы выполняет роль универсальной эстетической категории, характеризующейся смысловой обобщённостью и полисемией. Это многозначный элемент, раскрывающийся через визуальные и знаковые системы. А.Ф. Лосев акцентировал внимание на многозначности символа как знака. Каждый элемент художественного дискурса, будь то метафора, сравнение, пейзаж или персонаж, может быть носителем символической функции. Однако символ превращается в таковой только при наличии глубинной смысловой насыщенности, многозначности и органической интеграции в структуру образа. Символ не является логической формулой, он всегда переплетается с глубинными процессами сознания, представляя собой осознанные знаки – результат рефлексивного осмысления.

Точно так же, как в знаковой системе, символ в художественной практике не ограничивается одной значимой интерпретацией; напротив, чем более многозначен символ, тем более насыщенным и многомерным становится его содержание. Как отмечено, символ, в отличие от знака, стремящегося к однозначности, раскрывает бесконечные возможности для расширения смысловых горизонтов текста. Этот процесс расширения смыслового пространства символа невозможно «запечатлеть» в одной фиксированной интерпретации, так как символ всегда открыт для новых значений, которые могут быть осмыслены в контексте произведения.

В художественном произведении символический мир представляет собой не только территорию встречи различных смыслов, но и центральную ось произведения, вокруг которой строится структура. В работе с таким текстом обязательно присутствует многозначность, требующая активного участия воспринимающего, что усложняет восприятие символов, так как они часто отражают более сложную реальность, чем та, что может быть сведена к рациональным концепциям.

Анализ творческого процесса начинается с понимания того, как личностные аспекты и архетипическое содержание как проявления коллективного бессознательного взаимодействуют в рамках произведения. Это позволяет почувствовать единую реальность, которая предшествует разделению мира сознанием, создавая символическое восприятие, когда препятствия для постижения смысла еще не возведены или уже разрушены [6, с. 28].

Символы служат ориентирами для личности, помогая ей адаптироваться к миру, а также достигать самореализации. Эта способность символа раскрывать многогранность и целостность художественного мира является важной для понимания человеческой сущности и его взаимодействия с произведением. Творческий акт символа, будучи неотъемлемой частью художественного текста, стремится к раскрытию и соединению с бытием.

Интерпретация символа представляет собой диалогический процесс, который противостоит как субъектно-центрированной, так и объектно-детерминированной трактовке, синтезируя элементы обоих подходов. При этом анализ символической семантики требует учета множества уровней значения, среди которых можно выделить буквальное (очевидное, практическое), аллегорическое (косвенно передающее мифологическую реальность), моральное (отражающее личные этические ориентиры индивида), мистическое (интуитивное, недоступное рациональному восприятию, связанное с трансцендентным) и иные. Структура интерпретации символа будет многозначной и многослойной, с процессом, разворачивающимся в несколько этапов.

На первом уровне восприятие символа связано с непосредственным ощущением его буквального значения, которое воспринимается через архетипические образы, заложенные в коллективном бессознательном. Второй этап заключается в раскрытии дополнительных слоев значений, которые активируются в контексте художественного произведения и реконструируются автором через мифопоэтические процессы. Следующий этап — это контекстуализация символа в рамках конкретного произведения, где его значение определяется через взаимодействие с общей смысловой сеткой текста.

Далее символ проходит через личностную интерпретацию, когда индивидуальные переживания и ассоциации читателя активируют индивидуальные и уникальные значения, связанные с его психоэмоциональным состоянием. Четвертый этап является наиболее сложным и связан с поиском сакральных истин, которые скрыты за поверхностной мерцательной плотностью символов. На этом уровне интерпретатор стремится соприкоснуться с неисчерпаемой глубиной смысла, что приближает его к пониманию сверхчувственных аспектов, полностью выходящих за пределы человеческого сознания.

Наконец, завершающий этап интерпретации символа превращается в рефлексивное осмысление, когда внимание направляется на субъективный опыт и внутреннее восприятие мира, что позволяет рассматривать символ как инструмент для самопознания и осмысления личностных мифов. Таким образом, процесс познания символа можно структурировать как последовательность: от первичного сенсорного восприятия до глубокой рефлексии, где символ раскрывает свои многогранные смыслы, призывая к более осознанному восприятию реальности.

Иногда символы воспринимаются индивидом как символические конструируемые знаки, что ограничивает их интерпретационный потенциал. В этом контексте произведение К.Г. Паустовского «Тёплый хлеб» демонстрирует многослойность значений: заголовок не указывает на буквальный только что испечённый продукт, а символизирует хлеб, насыщенный духовной энергией и гуманистической ценностью, исходящей от центрального персонажа – Фильки, что отражает глубокие культурные и этические импликации. Этот символический образ обладает обширным обобщающим потенциалом, что требует от читателя глубокой рефлексии и внимательного восприятия для полноценного раскрытия многослойной семантики и внутренних значений, заложенных в нем [7, с. 193].

Как утверждает Ю.М. Лотман, сущностная характеристика символа заключается в его независимости и способности сохранять структурную автономию даже в контексте более широкого текста. Символ, являясь завершающим текстуальным элементом, может как выходить за рамки синтагматической структуры, так и входить в нее, не теряя своей смысловой целостности и концептуальной самостоятельности.

Символ обладает высокой смысловой насыщенностью и способен выявить скрытую идею художественного образа. Он сливается с чувственным уровнем произведения, подчеркивая его стиль. Через символы художник не лишь иллюстрирует реальность, а наводит на ее интерпретацию, побуждая читателя раскрывать скрытые значения и интригующие намеки, что позволяет подчеркнуть индивидуальное восприятие автора.

Однако символ может быть не только личностно насыщен, но и культурно значим. Культурные ассоциации, встроенные в символику (например, символ солнца), присутствуют в сознании человека с ранних лет и становятся частью коллективного опыта. Эти символы часто имеют более универсальное значение, не зависящее напрямую от автора, и связывают значение с общественными традициями и архетипами. В отличие от этого, авторская символика привносит уникальные коннотации, как, например, символ слез в произведениях Г.Х. Андерсена, который в своей авторской трактовке раскрывает многоуровневые смыслы: слезы как символ любви и возрождения, слезы как очищение и освобождение, слезы, символизирующие страдание и глубину человеческой душевной боли.

В отличие от героини «Снежной королевы», чьи слезы символизируют горячие, очищающие чувства, в «Счастливом принце» О. Уайльда слезы приобретают иной оттенок: это слезы осознания трагической реальности мира, в котором страдают бедные и угнетенные. В данном контексте слезы символизируют не только личное страдание, но и общественную несправедливость, осознание которой приводит к жертвенности, как в случае с принцем, который отдает свои глаза, чтобы облегчить страдания других.

Любое художественное произведение является сферой абстракции, в которой символы концептуализируются. Согласно Ю.М. Лотману, символ следует рассматривать как «концентрированную программу творческой деятельности» и «генератор нарратива», а развитие сюжета – как логическое продолжение заложенных в нем потенциалов, представляющее собой глубинный кодирующий механизм, подобный «генетической структуре текста». Однако способность символа к многозначному раскрытию в разных сюжетных контекстах и непредсказуемость его декодирования указывают на природную асимметрию творческого процесса. В социологическом анализе художественного произведения ключевым аспектом является взаимодействие двух его измерений: когнитивно-структурного и эмоционально-выразительного. Миф, концепт, пафос, интуиция, символ – это социально обусловленные формы, являющиеся синтезом рациональных и иррациональных компонентов, которые инициируют процесс синергии этих уровней текста. Вопрос анализа и интерпретации сводится к исследованию взаимодействия концептуальных и эстетических категорий, что является важным для понимания социальной динамики произведения в контексте культурной и символической коммуникации [8, с. 70].

Основным аспектом в разрешении данной проблемы является вопрос о значении культурного артефакта. Проблемы интерпретации возникают вследствие нечеткости разграничения понятий «смысл» и «содержание», что приводит к концептуальной путанице между процессами анализа и интерпретации. Содержание воспринимается как конкретный объект анализа, тогда как смысл является сущностной категорией интерпретации, связанной с более глубокими социально-когнитивными структурами. Анализ фокусируется на структурных характеристиках, тогда как интерпретация направлена на раскрытие смысловой нагрузки. Интерпретация не подчиняется фиксированным методам, так как ориентирована на осознание уникального смысла, являющегося синтезом ценностных и семантических компонентов. Этот процесс связан с когнитивной деятельностью, в ходе которой каждый интерпретатор воспринимает текст как фрагментарное целое. Чтение разрушает изначальную целостность произведения и реконструирует его в процессе понимания, соотнося его с культурно-историческим контекстом и индивидуальным опытом интерпретатора.

В теоретической модели Л.Ю. Фуксона ценностные и символические элементы художественного произведения развивают концепцию «очеловечивания художественного образа». В контексте «антропоцентрической» парадигмы художественного пространства, представляющего собой воплощение духовных начал, происходит раскрытие соответствующих символических и ценностных измерений. Символ и ценность функционируют как «диалектические антиподы единства существования и значения», проявляясь через художественное изображение человека. Активация символа как знака, несущего смысл, представляет собой процесс интериоризации, тогда как устремление к эстетической ценности, отражающей суть бытия, связано с его внешней актуализацией и индивидуализацией. Эти концепты демонстрируют, что «этическая ценность» является потенциалом, готовым к материализации в реальности, в то время как «эстетическая ценность» представляет собой уже реализованный смысл.

Художественное значение произведения раскрывается через его связь с бытием, что проявляется в двух ключевых аспектах: символическом значении и ценностном измерении. В рамках «символического контекста» произведение предстает как многослойная конструкция, насыщенная различными уровнями смыслов, в то время как ценностная интерпретация акцентирует внимание на внутреннем напряжении, возникающем из контрастных элементов произведения. Анализ художественного текста не ограничивается простой эксплуатацией категорий «символ» и «ценность», а предполагает исследование сложных взаимодействий между символическими репрезентациями и ценностными противоположностями, которые формируют уникальное смысловое пространство. Это подчеркивает необходимость многогранного подхода в процессе анализа и интерпретации этих явлений.

Символ выступает в роли связующего звена между архетипическими, культурными и индивидуальными компонентами, служа моделью композиционной организации произведения, которая отражает его интегративную смысловую структуру. Он становится ключевым аналитическим инструментом, выявляя внутренние закономерности художественного текста. Процесс актуализации символических значений способствует более глубокому осмыслению личных концептов автора, что не только уточняет интерпретацию, но и позволяет проникнуть в ментальные особенности другого сознания, выявляя тонкости его когнитивной и культурной установки.

Символические образы, по мнению Д.Н. Овсянико-Куликовского, направлены на познание глубинных процессов человеческой психики, раскрытие её тайн и создание концепта идеала личности и нравственного сознания. Конструкция символа интегрирует каждый элемент в «архетипическое бытие», формируя целостный образ мира. Многозначность символа расширяет восприятие и акти-

визирует рефлексию воспринимающего субъекта. Каждый элемент художественной структуры, будь то метафора, сравнение, пейзаж или персонаж, может быть символом. Декодирование символа зависит от доступности его многослойных аспектов, что включает контекст, авторские намерения и культурно-историческую ситуацию.

Эти особенности символа помогают глубже воспринимать произведение, открывая многогранность и целостность образного мира. Основная цель анализа – раскрытие произведения как новой вселенной, отражающей все смысловые оттенки.

Таким образом, при анализе значения символа в интерпретации художественного текста были достигнуты значимые результаты, которые раскрывают глубину и многогранность символа как ключевого элемента художественного произведения. Работа подчеркнула важность символа как средства трансляции скрытых смыслов, выявления философских, эстетических и моральных посланий, а также как способа интеграции архетипических, культурных и индивидуальных аспектов. Символ в произведении выполняет не только эстетическую функцию, но и служит связующим звеном между индивидуальным сознанием и коллективным бессознательным. Особое внимание уделено динамичности символа, его способности к многозначному раскрытию в зависимости от контекста и восприятия, а также роли символа в расширении смысловых горизонтов произведения.

Результаты исследования подтверждают, что символ играет не только важную роль в эстетической организации текста, но и в формировании ценностных ориентиров читателя. Символы служат медиатором, обеспечивающим синтез рационального и иррационального, позволяя художественному произведению выходить за пределы простого отражения внешней реальности. Их многозначность требует активной интерпретации и открывает путь к глубокому осмыслению культурных и архетипических процессов.

Изучение символа в художественном контексте также демонстрирует, как важно учитывать его динамичность и изменение в зависимости от исторической эпохи и культурного контекста. Это подчеркивает актуальность символа как механизма, способствующего процессу самопознания и взаимодействия с внутренними архетипами, что особенно важно для современного восприятия художественного текста.

Целевая аудитория данной статьи включает исследователей, специалистов в области литературы, философии, культурологии и семиотики, а также студентов и преподавателей, интересующихся ролью символа в художественном произведении и его значением для интерпретации текста. Работа будет полезна всем, кто изучает взаимодействие символики, культуры и человеческого восприятия, а также тем, кто исследует глубинные механизмы смыслообразования в искусстве.

Библиографический список

1. Квятковский А. *Поэтический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
2. Лотман Ю.М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000.
3. Аверинцев С.С. Символ в искусстве. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Наука, 1987: 378–379.
4. Колодина Н.И. Символ в художественных произведениях. *Понимание как усмотрение и построение смыслов.* Тверь: ТГУ, 1996: 40–45.
5. Фуксон Л.Ю. *Проблема интерпретации и ценностная природа литературного произведения*: монография. Кемерово, 1999.
6. Юнг К.Г., Нойманн Э. *Психология и искусство*. Москва: KEEP-Book, К. Вакler, 1996.
7. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. *Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке.* Москва: Языки русской культуры, 1999.
8. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1976.

References

1. Kvyatkovskij A. *Po`eticheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
2. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 2000.
3. Averincev S.S. Simvol v iskusstve. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauka, 1987: 378-379.
4. Kolodina N.I. Simvol v hudozhestvennyh proizvedeniyah. *Ponimanie kak usmotrenie i postroenie smyslov.* Tver': TGU, 1996: 40-45.
5. Fukson L.Yu. *Problema interpretacii i cennostnaya priroda literaturnogo proizvedeniya*: monografiya. Kemerovo, 1999.
6. Yung K.G., Nojmann `E. *Psihologiya i iskusstvo*. Moskva: KEEP-Book, K. Vakler, 1996.
7. Mamardashvili M.K., Pyatigorskij A.M. *Simvol i soznanie: Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii, simvolike i yazyke.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
8. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1976.

Статья поступила в редакцию 08.04.25

УДК 821.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-497-500

Balkanov I.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of English No. 6, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: i-balkanov@mail.ru*

LEXICAL MEANS OF CREATING EKPHRASIS IN THE TEXT OF DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH" IN ENGLISH. Donna Tartt's novel "The Goldfinch" is dedicated to the story of the loss and acquisition of the painting of the same name by artist Carel Fabritius. The painting becomes a key element of the plot: the protagonist gains and loses it, which resonates with the key events of his own life. Due to the constant references to the appearance of the painting The Goldfinch, its plot and the technique of its creation, the researcher talks about ekphrasis in Donna Tartt's novel. The study examines lexical means of creating ekphrasis in the original text: definitions that the hero-narrator uses to describe the canvas reveal his feelings and the complex of sensations associated with this work of art. The very name of the bird "goldfinch" in English includes the element "gold", which is enhanced by words with the semantics of "light", "shine", "brightness", etc. From a symbol of forever lost maternal love, the painting "Goldfinch" expands its functionality in the text to a general reference to everything that was dear to the main character and that he lost. The results of the study include the identification of elements of ekphrasis not only as a direct description of the painting, but also as a play on the fate of the painting, its history and the features of the techniques of its creation in the plot of the work of art.

Key words: **Donna Tartt, "The Goldfinch", ekphrasis, visualization, definitions**

И.В. Балканов, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: i-balkanov@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКФРАСИСА В ТЕКСТЕ РОМАНА ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Роман Донны Тартт «Щегол» посвящен истории утраты и обретения одноименной картины художника Карела Фабрициуса. Картина становится ключевым элементом сюжета: главный герой обретает и теряет ее, что резонирует с ключевыми событиями его собственной жизни. В связи с постоянными отсылками к внешнему виду картины «Щегол», ее сюжету и технике создания можно говорить об экфрасисе в романе Донны Тартт. В настоящем исследовании рассматриваются лексические средства создания экфрасиса в оригинальном тексте: определения, которые герой-рассказчик использует для описания полотна, раскрывают его чувства и комплекс ощущений, связанный с этим произведением искусства. Само название птицы «щегол» на английском языке включает в себя элемент "gold" (золотой), который усиливается за счет слов с семантикой «света», «блеска», «яркости» и пр. От символа навсегда утраченной материнской любви картина «Щегол» расширяет свой функционал в тексте до общей отсылки ко всему тому, что было дорого главному герою и что он потерял. К результатам исследования следует отнести выявление элементов экфрасиса не только как непосредственного описания картины, но и как обыгрывания в сюжете художественного произведения судьбы картины, ее истории и особенностей приемов ее создания.

Ключевые слова: **Донна Тартт, «Щегол», экфрасис, визуализация, определения**

Изучение экфрасиса в отечественной и зарубежной литературе имеет обширную историю. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что отсылки к произведениям мировой живописи часто присутствуют в текстах, отношение к шедевру становится основой сюжета, определяет основы предметного мира и образов ключевых персонажей. В эпоху постмодернизма внедрение в текст отсылок к картине, визуализация ее особенностей через слово позволяет расширить границы художественной семиосферы произведения и дает читателю новые ключи к прочтению текста.

Интерес к роману «Щегол» в мировой культуре обусловлен как художественными особенностями самого романа, так и выходом в 2019 году одноименного фильма. Вопросы экфрасиса как сюжетообразующего, центрального для семиосферы романа и принципиально важного для создания образа главного героя привлекают внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Весь роман «Щегол» представляет собой историю обретения, утраты и нового обретения главным героем одноименной картины, а сюжет романа обыгрывает реальную историю провенанса полотна.

Цель исследования – показать лексические средства формирования экфрасиса в оригинальном тексте на английском языке. В тексте романа всего трижды дается непосредственное описание картины, и используемые автором лексемы определяют не только восприятие картины, но и восприятие различных персонажей и связей главного героя с ними.

Задачи исследования:

– рассмотреть теоретические вопросы выявления экфрасиса в мировой литературе, лексические средства его обеспечения;

– выявить элементы экфрасиса в тексте романа Донны Тартт на английском языке.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена тем, что до него экфрасис в романе «Щегол» на английском языке не рассматривался подробно ни в отечественном, ни в зарубежном литературоведении. Экфрасис в романе Донны Тартт «Щегол» рассмотрен в статьях Е.Н. Ищенко и М.К. Поповой [1], Е.М. Фоминой [2], Н.В. Столбовой и В.Н. Железняка [3]. Следует отметить, что авторы рассматривают текст на русском языке, не обращаясь к средствам, воплощающим экфрасис, в оригинальном тексте романа. Англоязычное эссе по теме экфрасиса в романе Тартт [4] не содержит анализа фрагментов текста романа и представляет собой скорее общий очерк истории экфрасиса в мировой литературе. Сформировалась ситуация, в которой многие исследователи признают безусловную важность экфрасиса в романе, однако не рассматривают средства его создания в оригинальном тексте. В настоящем исследовании показано, каким образом лексические элементы описания картины в оригинальном тексте формируют функцию произведения живописи в романе.

Теоретическая значимость исследования обусловлена выявлением и обобщением лексических средств обеспечения экфрасиса в современном англоязычном романе, который пользуется широкой популярностью и всесторонне задействует интертекстуальные связи текста художественного произведения с живописью.

Практическая значимость обусловлена тем, что полученные выводы могут быть использованы в ходе изучения современной зарубежной литературы в школах и университетах, на специальных курсах и специальных семинарах, посвященных вопросам творчества Донны Тартт, экфрасиса, средств обеспечения межтекстового диалога и взаимодействия между собой различных видов искусства.

Роман Донны Тартт «Щегол» пользуется большой популярностью. Е.Н. Ищенко, М.К. Попова указывают, что роман был удостоен Пулитцеровской премии в 2014 году и пользуется широчайшей популярностью как в США, так и в Европе [1, с. 66]. Экранизация романа, осуществленная в 2019 году, усилила интерес как к тексту, так и к сыгравшей в нем ключевую роль картине.

Теоретическую базу исследования составляют работы, посвященные вопросам экфрасиса в художественной литературе. Это работы И.А. Есаулова [5], М.Г. Уртминцевой [6], М.Ю. Михайловой [7], А.З. Гафуровой [8], [9], Д.В. Каминского [10]. Экфрасис в конкретных произведениях подробно исследован на материале текстов И.А. Бунина, Б.А. Лавренева, В.А. Каверина [11], Н.В. Гоголя [12], Вячеслава Иванова [13], Марселя Пруста [14]. Экфрасису в русской литературе посвящен сборник трудов одноименного Лозаннского симпозиума [15]. Понятие экфрасиса как такового рассматривается в диапазоне от простого упоминания картины (картин) в произведении до описания важнейшей, характерообразующей роли, которую художественное произведение играет в образе персонажа. Роман Донны Тартт представляет собой именно такой случай: картина сопровождает главного героя буквально с первых страниц романа и до конца, а весь сюжет неразрывно связан с историей ее появления, потери и обретения.

Описание картины «Щегол» встречается в тексте в ключевые моменты жизни героя, когда происходят значительные события, меняющие его дальнейшую судьбу. Впервые картина привлекает внимание главного героя Тео Декера на выставке, куда он в начале романа заходит вместе с матерью. В соответствии с сюжетом романа, это происходит буквально за несколько мгновений до трагической гибели матери героя. Именно она в последние минуты своей жизни привлекает внимание сына к картине:

“Self-consciously, I leaned forward and looked at the painting. It was a small picture, the smallest in the exhibition, and the simplest: a yellow finch, against a plain, pale ground, chained to a perch by its twig of an ankle” [16, с. 37]. (Я смущенно наклонился и взглянул на картину. Она была маленькой, самой маленькой на всей выставке и самой простой: желтый щегол на незатейливом бледном фоне прикован к насесту за веточку-ножку [17, с. 30]).

По тексту романа мать и сын направляются в школу, где к поведению Тео есть серьезные претензии и, возможно, речь пойдет об исключении из школы. Не рассчитав время, они решают скоротать пару часов, оставшиеся до встречи с директором школы, на выставке, где мама показывает сыну чрезвычайно впечатлявшую ее в детстве картину. Первое впечатление Тео: картина описывается как «самая маленькая» (smallest) и «самая простая» (simplest). В первом описании «Щегла» всего два оттенка: желтый (yellow) цвет птицы и бледный фон стены (plain, pale). Картина действительно чрезвычайно лаконична: кроме фона, птицы и жердочки, к которой щегол прикован, в ней нет других предметов.

Появление картины на страницах романа – это одновременно момент последнего общения с матерью (картина становится своего рода ее завещанием, так как именно «Щеглу» посвящены ее последние слова, обращенные к сыну), первой встречи с Пиппой и первой и последней встречи с дедом Пиппы – Блэквеллом. В результате взрыва дед Пиппы и мать Тео погибают, Тео выживает, Пиппа получает серьезную травму и впоследствии проходит долгую реабилитацию. И она становится роковой любовью главного героя: Тео всю свою жизнь стремится к ней, однако не находит взаимности. Блэквелл перед смертью успевает поговорить с Тео и передать ему свое кольцо. Вместо прощания с умирающей матерью (которая на момент взрыва находится в другом зале) Тео прощается с человеком, которого он видит впервые в своей жизни, и узнавание жизни которого также становится одним из лейтмотивов романа.

Картина «Щегол» оказывается третьим важнейшим элементом сюжета: в хаосе после взрыва герой забирает ее с собой в сумке (что предопределено ее величиной – он смог унести картину, которая была самой маленькой на выставке). Три важнейшие сюжетные линии романа – тоска по матери, неразделенная любовь к Пиппе и запретное обладание «Щеглом» – завязываются в одной и той же точке сюжета.

Первое подробное описание картины выглядит следующим образом:

“It was a direct and matter-of-fact little creature, with nothing sentimental about it; and something about the neat, compact way it tucked down inside itself – its brightness, its alert watchful expression – made me think of pictures I’d seen of my mother when she was small: a dark-capped finch with steady eyes” [16, с. 38].

В переводе А.М. Завозовой этот важнейший момент романа Тартт передан так:

«Птичка была серьезной, деловитой – никакой сентиментальности, – и то, как ловко, ладно вся она подобралась на жердочке, ее яркость и тревожный, настороженный взгляд напомнили мне детские фотографии моей матери – темноголового щегла с внимательными глазами» [17, с. 35].

Обратим внимание, что птица эксплицитно очеловечивается: герой видит в ней черты своей матери. В оригинале используется более общее по своему смыслу слово “creature”, автор перевода сужает его до «птичка», тем самым вносящая важную отсылку к образу «щегла – женщины»: «птичка» может быть использована как ласковое наименование женщины, в особенности молодой [18].

Слово “neat”, которое в русском переводе передано как «ловкий/ладный», имеет, в соответствии с данными словаря Cambridge [18], дополнительные семы: «все убрано, все в порядке, все на своем месте», что явствует из приводимых словарем примеров:

“tidy, with everything in its place:

Your house is always so neat – how do you manage it?

…

Neat people like to keep themselves, their house, and their possessions tidy and in good order:

Hassan is the neatest child I’ve ever met – even his shoes are clean!” [18]

(аккуратный, такой, где все на своих местах:

У тебя такой аккуратный дом – как ты умудряешься поддерживать его в таком состоянии?

…

Аккуратным людям нравится поддерживать самих себя, свой дом и свои вещи чистыми и в хорошем состоянии:

Хассан – самый аккуратный ребенок, которого я когда-либо видел, у него даже ботинки всегда чистые! (перевод наш – И.В.).

В применении к птице это может воплощать имплицитную идею, что щегол «сидит на своем месте»: плененный (прикованный к жердочке), он, тем не менее, находится именно там, где должен находиться с точки зрения представленного описания.

Лексический повтор слова “small” и его синонимизация через “little” отсылает к образу матери: «маленькая мама» – «маленькая картина». После гибели матери Тео неоднократно вспоминает о ее детстве, известном ему по рассказам, его чрезвычайно расстраивает утрата ее детских фотографий, напоминавших о дорогих ей питомцах: лошадях и собаках. «Маленькая мама» становится в его сознании синонимом «маленького щегла», обладание картиной становится своего рода симулякром наличия матери. Это отсылает к образу атрибута, который в память о любимом человеке всегда находится с собой: так, во многих произведениях классической европейской литературы герой носит с собой медальон, локон волос возлюбленной, перстень и т. д. как предмет, который как бы воплощает ментальную связь с любимым человеком, обеспечивает суррогат общения с ним. Для Тео Декера этим знаком продолжения общения с матерью становится картина, которую мать показывает ему в последние минуты своей жизни. Одновременно с картиной герой получает от умирающего у него на глазах старика (деда его возлюбленной, мимолетная встреча с которым также предопределила дальнейшую судьбу героя, в частности, его профессию и интерес к предметам искусства) кольцо, которое также становится своего рода артефактом-проводником: он ищет

родственников старика, чтобы передать кольцо, и таким образом находит и свою возлюбленную Пиппу, и своего партнера по бизнесу Хобарта.

Пряча полотно от всех, Тео время от времени достает его, чтобы посмотреть, и в эти моменты главным мотивом описания картины становится свет, блеск, приравниваемый к утраченной героем навсегда безмятежной поре и безусловной любви матери. Ощущения, испытываемые при созерцании картины, становятся синестетичными: помимо визуального впечатления (света), герой испытывает и слуховые, и тактильные ощущения. В целом «Щегол» становится символом всего утраченного осиротевшим Тео: нежного света истинной любви, которую дарила ему мать. Интересно, что наименование птицы на английском языке включает в себя элемент “gold”: дословно название птицы “goldfinch” переводится как «золотой зяблик». К этому мотиву «золота» добавляются такие слова, как “shine”, “freshness” – «блеск», «свежесть» [18].

На протяжении практически всего текста романа Тео Декер считает, что картина у него всегда при себе. Не говоря об этом эксплицитно, он тем не менее относится к картине как к суррогату матери и утраченному ощущению семьи и тепла. Именно поэтому такой трагедией для уже повзрослевшего Тео становится известие о том, что картины давно нет: спрятанный им в хранилище сверток содержит всего лишь аналогичный по весу и размеру старый учебник, а картина давно продана его школьным товарищем Борисом.

Вторая половина книги «Щегол» превращается в погоню за утраченной картиной: совместно с Борисом Тео пытается напасть на ее след, причем в книге подробно описано, как плохо он чувствует себя физически, как преодолевает недомогание, во что бы то ни стало желая вернуть картину. С течением времени взгляд созерцателя приковывает уже не только светлая тональность картины, но самый печальный элемент образа щегла – его прикованность, несвобода.

Тео уподобляет судьбу картины судьбе самого прикованного щегла, цепочку на ноге которого он не сразу заметил. Сопоставление не звучит в монологе главного героя: читатель должен увидеть аналогию самостоятельно. Возлюбленная главного героя Пиппа, впервые увидев «Щегла», задается тем же вопросом: ее интересует, должна ли была птица сидеть таким образом всю жизнь. Сама картина «Щегол» как в реальности, так и в тексте романа переживает такую же историю: она долгое время пребывает в забвении, и лишь по случайности о ней узнают, и она оказывается в музее. Сходную историю можно экстраполировать и на судьбу Карела Фабрициуса: его полотна погибли в огне, от всего его наследия осталось мало работ, и его имя было не известно широкой аудитории.

«Щегол» был выбран в качестве основы сюжета из-за трагической истории самого полотна: это одно из немногих произведений Фабрициуса, дошедшее до наших дней, так как его мастерская сгорела в результате взрыва на пороховых складах. Далее картина была обнаружена человеком по имени Тео (Теофил), который популяризировал саму картину и историю ее обретения [19]. В сюжете романа после перипетий картина возвращается в музей и снова становится предметом восхищения множества людей.

При ключевой роли картины в сюжете романа описания ее внешнего вида встречаются не так часто: герой скорее питает свое чувство воспоминаниями о ней, так как боится открыто рассматривать картину. Лейтмотивом описания «Щегла» в романе становятся слова light, bright, glow, shine. Воображаемая картина (герой не достает ее из упаковки, в которую спрятал много лет назад, и в связи с этим не знает, что она уже давно отсутствует) своим светом компенсирует темноту окружающих улиц, комнат, домов, в которых проводит свою жизнь Тео после смерти матери.

В романе обсуждается использованная Фабрициусом уловка “trompe d’oil”: птица кажется объемной благодаря умелому сочетанию света и тени на картине [16, с. 288]. Важными для этого визуального обмана становятся мотивы света и блеска, постоянно повторяющиеся при описании картины.

В тексте романа словесное описание картины встречается в моменты наивысшего напряжения: главный герой теряет мать, находит возлюбленную, затем теряет и отца, начинает взрослую самостоятельную жизнь, употребляет алкоголь и наркотики (что и приводит к утрате картины), попадает в эпицентр криминального мира, надеясь вернуть утраченное полотно.

Донна Тартт акцентирует внимание на светлых тонах картины: в ее немногочисленных описаниях присутствуют слова «свет», «блеск», «яркость» и т. д. Функция картины в тексте расширяется. Первоначально символизировавшая утраченную мать главного героя, со временем она превращается в суррогат всего потерянного им мира. Светлые тона картины контрастируют с темнотой окружающей главного героя обстановки: в комнате больной Пиппы, мастерской друга и коллеги Тео Хоби постоянно царит полумрак.

Ложное обладание картиной становится основой личности главного героя. Известие об утрате «Щегла» оказывается для него не менее тяжелым, чем известие о смерти матери. Этот обман резонирует с образом оптического обмана, который отличает полотно Фабрициуса.

Таким образом, экфрасис в романе переживает удвоение: присутствует реальная картина (в музее, затем недолгий период в личных вещах Тео и в течение нескольких мгновений во время сделки по ее возвращению) и воображаемая картина (многочисленные мысленные обращения главного героя к картине, которую он опасается доставать и разглядывать из страха разоблачения). Такой же воображаемый двойник в сознании Тео существует у девушки Пиппы: поддерживая с ней дружеские отношения, Тео тратит много часов на представление любовных взаимоотношений с Пиппой, которые никак не воплощаются в реальности. Образ картины-суррогата (в упаковочную бумагу завернут идентичный по размеру и форме школьный учебник) резонирует с многочисленными подделками предметов искусства, которые Тео осуществляет втайне от своего друга и наставника Хобарта. Картина «Щегол», таким образом, становится узловой точкой разнообразных мотивов и смысловых пластов романа, а ключевой для ее описания мотив света – способом обозначения тоски по утраченной навсегда матери и воображаемой возлюбленной.

Отмеченные функции картины в тексте конспективно указаны в [20], где, однако, как и в других источниках по теме, отсутствуют отсылки к тексту оригинала. В исследовании [21] привлечен оригинальный текст, однако экфрасис раскрывается в отношении «персонажа-экспликатора», т. е. матери главного героя – рассматривается ее отношение к картинам, ее объяснения в музее и рассказы об отношении к живописи.

Соответственно, образ картины «Щегол» применительно к образу главного героя играет роль своеобразного источника света. Роман построен по принципу картин эпохи позднего Возрождения: во многих из них (включая «Щегла») источник света расположен не вверху (как должен был бы при естественном солнечном освещении), а в центре: свет исходит от определенного предмета или существа, изображенного на картине. Текст романа, таким образом, построен как картина: источником света непродолжительный период (в начале романа) является мать главного героя, а далее на протяжении всего текста – картина и мысленное обращение к ней.

Элементы экфрасиса в современной литературе подразумевают использование в тексте художественного произведения образа произведения искусства, зачастую с подробным описанием его истории и художественных особенностей. В зависимости от концепции произведения живописное полотно может играть в нем как роль сюжетообразующего элемента, так и роль части предметного, вещного мира. Анализируемый в настоящем исследовании роман Донны Тартт «Щегол» представляет собой уникальный пример: наименование романа тождественно наименованию картины, и картина присутствует в его сюжете с начала и до конца.

Отметим, что Донна Тартт – писательница, которая выпускает романы раз в десять лет: «Тайная история» была опубликована в 1992 году, «Маленький друг» – в 2002, «Щегол» – в 2013, и по состоянию на 2025 год новых романов у нее не выходило. Это подогревает интерес читателей: каждый роман представляет собой многогеройное произведение, поднимает важные социальные темы и становится своего рода смыслообразующим произведением для целого поколения. Так, «Тайная история» стала одним из ключевых романов, определившим развитие субкультуры “dark academia”, а «Щегол» стал историей самоидентификации «потерянного поколения» 2010-х гг.

К элементам экфрасиса в современном тексте следует отнести не только описание картины как таковое, но и элементы постмодернистского прочтения символики полотна и судьбы самой картины, так называемого провенанса. Интерес к тексту романа всколыхнул интерес к происхождению картины, ее утрате, обретению и в целом к судьбе ее автора: роман тем самым вступил в межтекстовый диалог с медиатекстами и медийной семиосферой. Эту роль выполняет и описание в романе террористического акта: взрывы, уничтожающие как жизни людей, так и произведения искусства, стали частью медийной повестки в XXI столетии.

Создавая современный многослойный текст, автор, таким образом, не просто встраивает в сюжет визуальный ряд картины, но и взаимодействует с ее историей. Символика картины в романе позволяет более полно описать образ главного героя, подчеркнуть переживаемое им горе утраты и указать на психологический механизм вытеснения травмы и замещения образа близкого человека образом неодушевленного предмета.

В настоящем исследовании мы рассмотрели лексические средства создания экфрасиса в оригинальном тексте. Нашей основной задачей было показать лексические средства формирования экфрасиса в оригинальном тексте на английском языке. Изучены теоретические вопросы выявления экфрасиса в мировой литературе и лексические средства его обеспечения, а также выявлены элементы экфрасиса в тексте романа Донны Тартт на английском языке.

Выбор картины «Щегол» автором обусловлен, как представляется, лаконичностью самой картины: в ней присутствует только птица-щегол и стена на фоне, которая контрастирует с ее сложной и замысловатой историей потери, обретения и последующего прославления. В простоте образа щегла автор открывает глубокую символику, которая проникает во все слои организации текста романа: на уровне предметного мира романа, межтекстового диалога и организации художественного мира и взаимодействия героев между собой.

В результате проведенных исследований решены поставленные автором задачи и цель исследования выполнена. В работе выделена научная новизна, суть которой заключается в том, что автор рассматривает средства создания экфрасиса в оригинальном тексте и показывает, каким образом лексические элементы описания картины в оригинальном тексте формируют функцию произведения живописи в романе.

Считаем, что результаты наших исследований представляют интерес для преподавателей и студентов, изучающих зарубежную литературу. Автор видит возможности дальнейшего исследования зарубежных произведений с использованием предложенного нами подхода.

Библиографический список

1. Ищенко Е.Н., Попова М.К. Экфрасис как структурообразующий элемент художественного мира и маркер современного отношения общества к искусству в романе Д. Тартт «Щегол». *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016; № 2: 66–73.
2. Фомина Е.М. «Щегол» Д. Тартт как роман воспитания. *Новый филологический вестник*. 2017; № 4 (43): 261–271. DOI:10.24411/2072-9316-2017-00087.
3. Столбова Н.В., Железняк В.Н. Опыт искусства в романе Д. Тартт «Щегол»/ *Технологос*. 2017; № 4: 74–81.
4. *Ekphrasis and the Ephemeral in Donna Tartt's 'The Goldfinch'*. Available at: https://entertainingmrpetre.wordpress.com/2019/04/05/ekphrasis-and-the-ephemeral-in-the-goldfinch/
5. Есаулов И.А. Экфрасис в русской литературе нового времени: картина и икона. *Проблемы исторической поэтики*. 2001; № 6: 43–56.
6. Уртминцева М.Г. Экфрасис: научная проблема и методика ее исследования. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2010; № 4-2: 975–977.
7. Михайлова М.Ю. Живописный экфрасис русской литературы: лингвистический аспект. *Вестник Башкирского университета*. 2016; Т. 21, № 3: 655–661.
8. Гафурова А.З. Экфрасис в русской литературе. *Вопросы науки и образования*. 2021; № 29 (154): 14–16.
9. Гафурова А.З. История возникновения экфрасиса. *Вопросы науки и образования*. 2022; № 4 (160): 25–27.
10. Каминский Д.В. Концепция сборника «Экфрасис в русской литературе»: к вопросу о теоретической характеристике термина. *Ташкентский литературоведческий форум*. 2024; Т. 1: 211–216.
11. Криворучко А.Ю. Экфрасис как модель искусства в произведениях И.А. Бунина, Б.А. Лавренева, В.А. Каверина. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 73-1: 254–257.
12. Дмитриева Е.Е. Экфрасис в творчестве Н.В. Гоголя, или вопрос о границах между живописью и поэзией. *Преподаватель XXI век*. 2009; № 1-2: 305–313.
13. Титаренко С.Д. Экфрасис как тип эмблемы у Вячеслава Иванова. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия: Язык и литература. 2010; № 1: 75–84.
14. Рыбина М.С. Экфрасис как пространство памяти в «Портретах художников и музыкантов» М. Пруста. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: История и филология. 2022; Т. 32, № 3: 630–635.
15. *Экфрасис в русской литературе*: труды Лозаннского симпозиума. Под ред. Л.Геллера. Москва: МИК, 2002.
16. Tartt D. *The Goldfinch*. Little, Brown and Company, 2024.
17. Тартт Д. *Щегол*. Перевод с английского Завозовой А.М. Москва: АСТ, Corpus, 2014.
18. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru
19. *Картина «Щегол» Карела Фабрициуса*. Available at: https://prokartiny.com/kartiny/shhegol-karela-fabritsiusa
20. Прохорова В.О. Рецепция средневековой культуры в романе Донны Тартт «Щегол». *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*: сборник статей VIII Международной научной конференции молодых ученых. Ч. 2. Современные проблемы изучения истории и теории литературы. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2019: 109–115.
21. Симонова Е.П. Роль экфрасиса в раскрытии образа персонажа-экспликатора в романе Д. Тартт «Щегол». *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 11-3 (101): 51–54.

References

1. Ischenko E.N., Popova M.K. `Ekfrasis kak strukturoobrazuyuschij `element hudozhestvennogo mira i marker sovremennogo otnosheniya obschestva k iskusstvu v romane D. Tartt «Schegol». *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2016; № 2: 66-73.
2. Fomina E.M. «Schegol» D. Tartt kak roman vospitaniya. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2017; № 4 (43): 261-271. DOI:10.24411/2072-9316-2017-00087.
3. Stolbova N.V., Zheleznyak V.N. Opyt iskusstva v romane D. Tartt «Schegol»/ *Tehnologos*. 2017; № 4: 74-81.
4. *Ekphrasis and the Ephemeral in Donna Tartt's 'The Goldfinch'*. Available at: https://entertainingmrpetre.wordpress.com/2019/04/05/ekphrasis-and-the-ephemeral-in-the-goldfinch/
5. Esaulov I.A. `Ekfrasis v russkoj literature novogo vremeni: kartina i ikona. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2001; № 6: 43-56.
6. Urtminceva M.G. `Ekfrasis: nauchnaya problema i metodika ee issledovaniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2010; № 4-2: 975-977.
7. Mihajlova M.Yu. Zhivopisnyj `ekfrasis russkoj literatury: lingvisticheskij aspekt. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016; T. 21, № 3: 655-661.
8. Gafurova A.Z. `Ekfrasis v russkoj literature. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 29 (154): 14-16.
9. Gafurova A.Z. Istoriya vozniknoveniya `ekfrasisa. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 4 (160): 25-27.
10. Kaminskij D.V. Koncepciya sbornika «`Ekfrasis v russkoj literature»: k voprosu o teoreticheskoj harakteristike termina. *Tashkentskij literaturovedcheskij forum*. 2024; T. 1: 211-216.
11. Krivoruchko A.Yu. `Ekfrasis kak model' iskusstva v proizvedeniyah I.A. Bunina, B.A. Lavreneva, V.A. Kaverina. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 73-1: 254-257.
12. Dmitrieva E.E. `Ekfrasis v tvorchestve N.V. Gogolya, ili vopros o granicah mezhdu zhivopis'yu i po`eziej. *Prepodavatel' XXI vek*. 2009; № 1-2: 305-313.
13. Titarenko S.D. `Ekfrasis kak tip `emblemy u Vyacheslava Ivanova. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya: Yazyk i literatura. 2010; № 1: 75-84.
14. Rybina M.S. `Ekfrasis kak prostranstvo pamyati v «Portretah hudozhnikov i muzykantov» M. Prusta. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Istoriya i filologiya. 2022; T. 32, № 3: 630-635.
15. *`Ekfrasis v russkoj literature*: trudy Lozannskogo simpoziuma. Pod red. L.Gellera. Moskva: MIK, 2002.
16. Tartt D. *The Goldfinch*. Little, Brown and Company, 2024.
17. Tartt D. *Schegol*. Perevod s anglijskogo Zavozovoj A.M. Moskva: AST, Corpus, 2014.
18. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru
19. *Kartina «Schegol» Karela Fabriciusa*. Available at: https://prokartiny.com/kartiny/shhegol-karela-fabritsiusa
20. Prohorova V.O. Recepciya srednevekovoj kul'tury v romane Donny Tartt «Schegol». *Aktual'nye voprosy filologicheskoj nauki XXI veka*: sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. Ch. 2. Sovremennye problemy izucheniya istorii i teorii literatury. Ekaterinburg: UMC-UPI, 2019: 109-115.
21. Simonova E.P. Rol' `ekfrasisa v raskrytii obraza personazha-`eksplikatora v romane D. Tartt «Schegol». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 11-3 (101): 51-54.

Статья поступила в редакцию 06.05.25

УДК 81`33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-500-505

Wan Yanxin, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wanyanxin592@gmail.com*

METAPHOR OF THE PATH IN THE RUSSIAN AND CHINESE POLITICAL DISCOURSE. The article examines a problem of the conceptual metaphor of the path in the Russian and Chinese political discourse. The main objective of the study is to identify typical metaphors in the conceptual field of "path" in the Russian and Chinese political discourse, the mechanism of their functioning, similarities and differences in use and function. Based on the experience of human interaction with reality, the concept of "PATH" is conceptualized in such frames as "types of path", "people on the way" and "route". Focusing on various empirical dimensions of the concept of "PATH" in the conceptual system of a person, it is possible to metaphorically comprehend various political realities. In addition, in the Russian and Chinese political discourse, due to differences in history, culture, language, etc., there are differences in the choice of metaphorical images and differences in metaphorical consequences. By projecting the everyday concept of "PATH" onto such abstract concepts as national development, political subjects, various political actions, measures, events, etc., the metaphor performs a cognitive, communicative, and aesthetic function, allowing the transmission of political information and, at the same time, reflecting a certain political attitude and position of the addresser, realizing a certain goal of political communication.

Key words: **conceptual metaphor, path metaphor, metaphorical model, Russian political discourse, Chinese political discourse, conceptual sphere**

Вань Яньсинь*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wanyanxin592@gmail.com*

МЕТАФОРА ПУТИ В РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье рассматривается проблема концептуальной метафоры пути в российском и китайском политическом дискурсе. Основная задача исследования – выявить типичные метафоры в концептуальной области «Путь» в обоих языках, механизм их функционирования, сходства и различия в употреблении и функции. Основываясь на опыте взаимодействия человека с действительностью, концепт «Путь» концептуализируется в такие фреймы, как «виды пути», «люди в пути» и «маршрут». Ориентируясь на различные эмпирические измерения концепта «Путь» в концептуальной системе человека, можно метафорически осмыслить различные политические реалии. Кроме того, в российском и китайском политическом дискурсе в силу различий в исто-

рии, культуре, языке и т. д. существуют различия в выборе метафорических образов и различия в метафорических следствиях. Проецируя повседневный концепт «Путь» на такие абстрактные понятия, как национальное развитие, политические субъекты, различные политические действия, меры, события и т. д., метафора выполняет когнитивную, коммуникативную и эстетическую функцию, позволяющие передавать политическую информацию и одновременно отражать определенную политическую установку и позицию адресанта, реализовать определенную цель политической коммуникации.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, метафора пути, метафорическая модель, российский политический дискурс, китайский политический дискурс, концептуальная сфера**

Актуальность данной статьи состоит в том, что в современную эпоху политический обмен и дипломатические отношения между Россией и Китаем становятся все более тесными и активными, изучение политических дискурсов двух стран становится все более важным. Исходя из этой практической потребности, в данной статье изучается политический дискурс России и Китая. Нами в работе принимается во внимание, что метафора является не только одним из основных языковых средств в политической речи, но и одним из основных способов, с помощью которых люди размышляют о мире и передают идеи. Таким образом, в данной статье изучаются типичные политические метафоры в российском и китайском политическом дискурсе. Данная тема соответствует потребностям политической коммуникации между Россией и Китаем в современную эпоху и тенденциям исследований когнитивной лингвистики.

Целью исследования является выявление типичных метафор в концептуальной области «пути» в российском и китайском политическом дискурсе, процесса концептуализации человеческой повседневной сферы «пути» и классификации метафор на основе данной сферы, сходств и различий в использовании метафор пути в российском и китайском политическом дискурсе, основных функций метафоры в процессе политической коммуникации.

В рамках достижения данной цели автором ставятся следующие задачи: раскрыть основные теории метафоры, основанные на взглядах когнитивной лингвистики, в том числе когнитивной теории метафоры и теории метафорического моделирования; определить типичные политические метафоры в концептуальной области «пути»; проанализировать метафорические образы и основы метафоризации в использовании метафор пути в российском и китайском политическом дискурсе.

Методы научного исследования: когнитивный подход, сопоставительный метод, фреймовый анализ, описание, классификации, анализ, синтез, обобщение.

Научная новизна статьи заключается в том, что в предыдущих исследованиях отсутствовало сопоставительное изучение метафор, основанных на концептуальной сфере «пути» в политических дискурсах России и Китая. Данная работа является первым исследованием, посвященным этой проблеме. Поскольку предыдущие исследования классификации метафор пути на основе отдельных языковых корпусов являются неполными, данная работа представляет собой дополнение к прошлым метафорическим моделям.

Теоретическая значимость состоит в том, что данная статья позволяет подтвердить применимость когнитивной теории метафоры, метода анализа измерений опыта человека как основы формулирования метафор и теории метафорического моделирования для будущих научных исследований по темам политических метафор, дополняет классификацию метафор пути предыдущих исследований.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут оказать помощь в понимании политических языковых картин мира России и Китая, могут стать теоретической основой для правильного установления политической коммуникации между Россией и Китаем, могу быть использованы для педагогической или переводческой деятельности.

Большое количество отечественных и зарубежных ученых проводили исследования по соответствующим темам. В России такие ученые, как А.Н. Баранов (1991, 1994), Ю.Н. Караулов (1991, 1994), А.П. Чудинов (2001, 2007, 2013), Э.В. Будаев (2006, 2007, 2009, 2010), Е.С. Белов (2008), М.В. Чернякова (2008), О.О. Борискина (2011) и другие, провели исследование политической лингвистики или работали над моделированием метафоры в политическом дискурсе. Кроме того, такие ученые, как А. Г. Левинсон (1997), А.Н. Райков (2008), Н.В. Матвеева (2023), А.А. Ловчикова (2025) и другие, провели исследование метафор пути в массовом сознании, словарных статьях, политическом дискурсе и других областях на основе корпусов отдельных языков. В Китае такие ученые, как Чжао Цзе (2002), Чжу Лэй (2009), Дуань Дуоцзяо (2006), Тан Вэньцзюнь (2013), Чай Цинган (2014) и другие, занимались вопросами типичных метафорических образов в российском политическом дискурсе. Цао Сяохуа (2007), Пан Цзисянь (2011), Цао Чуньчунь (2013), Сюй Вэй (2014), У Цзяньвэй (2016), Ван Вэйцзе (2016) работали над основными функциями политической метафоры. Кроме того, Ли Юй, Чжань Цюаньван (2013), Чанг Джуй Ченг (2016, 2022, 2023) провели исследование по проблеме метафор пути в политическом дискурсе.

По мнению А.П. Чудинова, политическая коммуникация – «это процесс общения между участниками политической деятельности» [1, с. 31]. Учёные Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова утверждают, что изучение политического дискурса не должно ограничиваться только политическими текстами, но и учитывать другие факторы. «Дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими фактами» [2, с. 136–137].

Метафора как один из важнейших речевых приёмов и один из познавательных способов человека является одним из объектов изучения политического дискурса. Мысль о метафоре восходит к древней Греции. Аристотель определяет метафору как «перенесение слова с измененным значением из рода в вид или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [3, с. 66]. В этот период метафора представляла собой риторический прием, заменявший исходное выражение более выразительным, что делало речь более убедительной.

После этого метафора долгое время рассматривалась как средство украшения языка, и обсуждалось ее влияние на человеческое мышление. По мнению Томаса Гоббса, «общее применение речи состоит в том, чтобы перевести нашу речь в уме в словесную речь или связь наших мыслей в связь слов» [4, с. 52]. Хотя он считал, что метафора является одним из способов злоупотреблений: «... Когда они употребляют слова метафорически, т. е. в другом смысле, чем тот, для которого они предназначены, обманывая этим других» [4, с. 52], его точка зрения в определенной степени доказывает также влияние метафоры на человеческое мышление. Джон Локк рассмотрел роль метафоры в человеческом мышлении. «Хорошо подобранные сравнения, метафоры и аллегории ... дают такой результат лучше, чем что бы то ни было, так как, будучи заимствованы от объектов уже известных и для разума привычных, они воспринимаются сразу, как только они высказаны» [5, с. 256]. В то же время Локк указал на недостатки использования метафор: «Так фантазия сходит за знание, и красиво сказанное ошибочно принимается за нечто обоснованное» [5, с. 256].

«На протяжении истории риторики метафора рассматривалась как нечто вроде удачной уловки», – сказал А.А. Ричардс [6, с. 45]. Однако по определению современной когнитивной лингвистики, метафора – это не только языковое средство, но и один из самых основных когнитивных механизмов в сознании человека. Дж. Лакофф и М. Джонсон предложили теорию концептуальной метафоры. По их мнению, метафора «пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление, и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [7, с. 25].

Согласно теории концептуальной метафоры, понятийная система человека строится на основе непосредственного опыта и метафор. Кроме того, «и концепты, непосредственно возникающие из опыта, и метафоры основаны на постоянном взаимодействии человека с его физическим и культурным окружением» [7, с. 150].

Суть метафоры заключается в использовании знакомого концепта для понимания другого незнакомого или абстрактного концепта. «Большая часть обычной понятийной системы человека структурирована с помощью метафор; т. е. большинство понятий понимается с помощью тех или иных частей других понятий» [7, с. 93].

Эти незнакомые или абстрактные понятия являются направлением метафорической экспансии. А область, используемая для понимания другого понятия, понимается как базовая область опыта и является источником метафорической экспансии. Каждая такая область – это структурированное целое в опыте человека, связанное с взаимодействием человека с материальным миром, культурной деятельностью или обществом.

А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулова также согласны с этой точкой зрения. Они утверждали, что «...с когнитивной точки зрения процессы метафоризации – это специфические операции над знаниями...» [8, с. 186].

А.Н. Баранов (2004) в предисловии к книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона предложил, что метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний: когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain). Процесс метафоризации на самом деле является процессом проекции концептуальной области.

Все эти когнитивные точки зрения изучения метафоры затрагивают обработку знаний в концептуальных областях. Такие учёные, как М. Минский, Ч. Филлмора, А.Н. Баранов, А.П. Чудинов и другие, предложили теорию фрейма для структурирования знаний. «Фрейм – это структура знаний, предназначенная для представления стереотипной ситуации» [9, с. 256]; фрейм – это «когнитивная структура, концептуальные знания, заранее сформированные и интегрированные в слова» [10, с. 75]; «фрейм является концептуальной структурой для декларативного представления знаний о типизированной тематически единой ситуации, содержащей слоты, связанные между собой определенными семантическими отношениями» [11, с. 16], а под слотами понимаются «элементы ситуации, составляющие какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации» [12, с. 71]. Дж. Лакофф и М. Джонсон (1990) также отметили, что представления человека об объектах или деятельности структурируются и концептуализируются посредством измерений опыта. Каждый концепт содержит измерения человеческого опыта, и эти тематически связанные концепты образуют метафорические модели.

В российском и китайском политическом дискурсе одной из самых типичных метафорических моделей является модель «Путь». Концепт «Путь» как

представление человека о части мира содержит в себе созидательный смысл. Понятие «путь» объясняется в словарях следующим образом: 1) «вообще место, линия в пространстве, по которому или в пределах которого производится передвижение, сообщение; дорога»; 2) «путешествие, поездка, движение»; 3) «направление, маршрут»; 4) «направление деятельности, направление развития чего–нибудь»; 5) «средство, способ передвижения, доставки» [13]; 6) «чьё-либо передвижение куда-либо»; 7) «расстояние, которое проходит или проезжает кто-либо» [14]; 8) «средство, способ достижения чего-либо»; 9) «жизнь человека, её течение» [15]. Отсюда видно, что структурирование знаний о концепте «ПУТЬ» в сознании человека может основываться на следующих измерениях опыта: 1) представление о свойствах восприятия пути для человека таково: путь – это полоса земли, линия в пространстве; 2) люди и предметы могут двигаться по пути (моторно-деятельностные характеристики пути); 3) путь – это средство передвижения или транспортировки (функциональные характеристики); 4) путь определяет расстояние, указывает направление и ведет в определенное место (характеристики целеполагания); 5) субъект, действующий в пути: человек или предмет; 6) деятельность субъекта в пути имеет целое и части, этапы, цель, причинные связи и т. д. Кроме того, на основе непосредственных эмпирических знаний, полученных в результате взаимодействия человека с внешним миром, некоторые абстрактные концепты могут быть поняты человеком метафорически: жизнь человека и её течение понимаются как некоторые измерения концепта «Путь», достижение цели понимается как прибытие в пункт назначения и т. д.

Таким образом, в российском и китайском политическом дискурсе можно обнаружить метафоры пути, основанные на следующих фреймах: «Виды пути», «Люди в пути», «Маршрут».

Фрейм «Виды пути»

Слот 1 «Путь в целом»

«Стороны отмечают, что каждое государство обладает собственными историческими, культурными, национальными особенностями и вправе самостоятельно выбирать свой путь развития».

«双方指出,各国自身历史, 文化, 国情不同, 都有自主选择发展道路的权利» (букв. перевод: *«Стороны отмечают, что каждое государство обладает собственными историческими, культурными, национальными особенностями и вправе самостоятельно выбирать свой путь развития»*).

В этих примерах абстрактный политический концепт «РАЗВИТИЕ» метафорически трансформируется в ПУТЬ. В повседневной концептуальной системе человека присутствует непосредственный опыт пути и деятельности в пути. Путь имеет пространственные и временные свойства, путь или часть пути занимает определенную площадь земли, и субъекту требуется определенное время, чтобы пройти через ту или иную площадь. Таким образом, концепт «РАЗВИТИЕ» понимается как динамичный процесс, который происходит в течение определенного периода времени; требует участия политических субъектов страны (политиков, народа); имеет различные этапы. Кроме того, обычно путь от начальной точки до конечной имеет определенные направления. Таким образом, метафорически понимая развитие как путь, можно увидеть следующие политические идеи: развитие России и Китая направлено на то, чтобы сделать страну сильнее, и развитие должно следовать ее собственной истории, культуре и национальным условиям.

Слот 2 «Прямой путь»

«Стороны призывают к налаживанию по-настоящему конструктивного, неконфликтного взаимодействия в поиске эффективных путей регионального развития».

«双方呼吁开展真正具有建设性, 非对抗性合作, 寻求区域发展的有效路径» (букв. перевод: *«Стороны призывают к налаживанию по-настоящему конструктивного, неконфликтного взаимодействия в поиске эффективных путей регионального развития»*).

Прямой путь – это самый короткий и удобный путь для соединения двух мест. В этом примере можно увидеть рождение сложной метафоры. В общем, прямой путь означает наименьшее количество времени, потраченное на путь до места назначения. Эффективность является компонентом концепта «МЕХАНИЗМА» и связана с затратами времени на производство. При этом метафорическая концепция «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНГИ» присутствует как в русской, так и в китайской культуре. Поэтому и в российском, и в китайском политическом дискурсе прямой путь метафорически используется для обозначения наилучшего способа решения политической проблемы, в данном контексте – наилучшего способа регионального развития.

Слот 3 «Недоступный путь»

«Эгоизм, самомнение, пренебрежение реальными вызовами неизбежно заведут или будут заводить нас в тупик».

«一个分裂的世界无法应对人类面临的共同挑战, 将把人类引入死胡同» (букв. перевод: *«Разделенный мир не сможет справиться с общими вызовами, стоящими перед человечеством, и заведет человечество в тупик»*).

Концепт «Тупик» – это важный компонент в концептуальной сфере «недоступный путь». Тупик означает, что субъект на пути не может достичь места назначения и, таким образом, путь не может выполнить свою функцию. В российском и китайском политическом дискурсе политическая цель – это достижение национальных интересов, которое метафорически представлено как пункт назначения, а политические подходы, политические решения или определенные доктрины, например, эгоизм, сепаратизм, политика диктата и т. п., препятствующие достижению национальных интересов, метафорически представлены как недоступный путь или тупик.

Слот 4 «Неровный путь»

«Власти западных стран забрались в эту колею и по этой колее дальше шуруют уже без всякого анализа происходящих событий».

«Россия – самый короткий путь из промышленной Азии к востребованным рынкам Европы. На нем не должно быть ухабов».

«在蹚新路过程中, 或坎坷崎岖, 或艰难险阻, 也会常常遇到需要选择方向的路口, 要敢于决策, 善于拍板» (букв. перевод: *«В процессе пробирания по новой дороге этот процесс или ухабистый и неровный, или трудный и опасный, часто будет сталкиваться с необходимостью выбора направления перекрестка, нам нужно быть смелыми в принятии решений, хорошо принимать решения»*).

Неровный путь означает, что на пути будут встречаться ямы, колеи, выбоины и т. д., что может затруднить достижение пункта назначения. С одной стороны, концепт «НЕРОВНЫЙ ПУТЬ» выражает сложный процесс достижения политической цели или осуществления политической деятельности; с другой стороны, компоненты «колея», «ухаб» и другие представляют собой определенные политические проблемы.

Слот 5 «Окольный путь»

«谨记历史的挫折和教训, 以少走弯路, 更好前进» (букв. перевод: *«Мы должны помнить о неудачах и уроках истории, чтобы избежать окольную дорогу и лучше двигаться вперед»*).

«改革的当下, 广大党员干部应有不怕蹚深水, 不怕涉险滩, 不怕走弯路的勇气和魄力» (букв. перевод: *«В этот момент реформ члены и кадры партии должны обладать мужеством и решимостью не бояться пускаться в глубокие воды, пересекать опасные мели или идти окольными путями»*).

Окольный путь – это путь, «расположенный в стороне от кратчайшего пути» [16]. Согласно повседневному опыту человека, выбор окольного пути означает, что по какой-то причине приходится отказываться от изначального кратчайшего пути и выбирать окольный путь. Концепт «ОКОЛЬНЫЙ ПУТЬ» часто относится к двум ситуациям в политическом дискурсе. В первом примере метафора «политическое действие – это окольный путь» больше фокусируется на негативной части концепта «ОКОЛЬНЫЙ ПУТЬ» – больших временных затратах. Это означает, что при осуществлении политической деятельности необходимо анализировать исторические и социальные условия, чтобы выбрать наилучшее решение и избежать ненужной траты времени и энергии. Во втором примере метафора «политические трудности – окружной путь» больше фокусируется на позитивном аспекте концепции «круговой дороги»: прибытии в пункт назначения. Таким образом, эта метафора выражает политическую решимость достичь определенной политической цели. Во втором примере разрешение политических трудностей метафорически понимается как идти окольным путём. Эта метафора также признает затраты большего количества времени, но больше фокусируется на позитивном аспекте концепта «ОКОЛЬНЫЙ ПУТЬ»: прибытии в пункт назначения. Таким образом, эта метафора выражает политическую решимость достичь определенной политической цели.

Слот 6 «Длинный путь»

«Да, это, может, более длинный был бы путь к той цели, которую я перед собой поставил, но он всё-таки был».

«征途漫漫 , 惟有奋斗» (букв. перевод: *«Путь длинный, и единственный путь вперед – борьба»*).

В познании и русских, и китайцев, концепт «Длинный путь» подразумевает не только то, что для достижения определенного пункта назначения требуется больше времени и усилий, но и то, что на пути встретится больше ситуаций (обычно трудностей). В политическом дискурсе обеих стран метафора «развитие – длинный путь» часто указывает на то, что для достижения определенной политической цели необходимо преодолеть множество трудностей и затратить много времени.

Фрейм «Люди в пути»

Слот 1 «Попутчики»

«Россия не сдастся и будет идти вперед собственным путем, не изолируясь от мира, заявил президент РФ Владимир Путин».

«中哈两国都处在各自发展振兴的关键阶段, 是现代化道路上的同路人» (букв. перевод: *«Китай и Казахстан находятся на переломном этапе своего развития и возрождения и являются попутчиками на пути модернизации»*.

Попутчики – это люди, идущие вместе по одному пути, в одном направлении и с одним пунктом назначения. В первом примере общее развитие мира метафорически представлено в виде пути, а разные страны метафорически представлены в виде людей в пути: все они движутся к одному и тому же пункту назначения (т. е. общая цель всех стран – сделать свою страну сильнее). Эта метафора передает политическую идею о том, что некоторые страны пытаются изолировать Россию от мирового развития и помешать ей достичь своих политических целей, но это не повлияет на решимость и видение России развиваться вместе с миром. Во втором примере основное внимание уделяется аспекту дружеских отношений в концепте «Попутчики». В повседневной жизни попутчики, как правило, поддерживают отношения сотрудничества, то есть неконфликтные. Таким образом, данная метафора иллюстрирует, что в процессе модернизации Китай и Казахстан имеют партнерские и дружеские отношения, и обе страны готовы оказывать друг другу политическую поддержку и помощь.

В политическом дискурсе эта метафора часто используется для обозначения политических субъектов с одинаковыми политическими целями и интересами, например, всех граждан одной страны или нескольких стран. В то же время эта политическая метафора часто содержит позитивное отношение адресанта, предполагая солидарность между политическими субъектами.

Слот 2 «Проводник»

«*Обращаю внимание и хочу особо подчеркнуть: смысл нашей работы не в том, чтобы приспособиться к текущим условиям. Стратегическая задача – вывести нашу экономику на новые рубежи*».

«*以科技创新引领新质生产力发展, 建设现代化产业体系*» (букв. перевод: «*Технологические инновации приводят к развитию новой производительности и создают современную промышленную систему*»).

Проводник – это «провожатый для указания пути в незнакомой местности» [13]. В российском и китайском политическом дискурсе концепт «Проводник» часто используется для обозначения правительственного органа, лидера государства или определенной политической реалии, а новый этап развития или незнакомая политическая территория метафорически воспринимаются как неизведанный путь. В первом примере метафора «правительство России – это проводник» может способствовать повышению доверия граждан к правительству и сплоченности страны. Во втором примере метафора «технологические инновации – это проводник» выражает важность технологических инноваций: технологические инновации выведут другие факторы на пути экономического развития (например, новую производительность) на новый уровень.

Фрейм «Маршрут»

Маршрут – это «путь следования» [16]. Маршрут указывает пункт отправления, пункт назначения, направление и т. д.

Слот 1 «Выбор пути или маршрута»

«*Но мы, как вы знаете, выбрали путь расширения свободы предпринимательства*».

«*中国共产党和中国人民将在自己选择的道路上昂首阔步走下去, 把中国发展进步的命运牢牢掌握在自己手中*» (букв. перевод: «*КПК и китайский народ будут продолжать идти вперед по выбранному пути и крепко возьмут судьбу развития и прогресса Китая в свои руки*»).

В российском и китайском политическом дискурсе часто встречается метафора «политическое решение – это выбор пути/маршрута». Эта метафора строится путем проецирования опыта повседневной области «выбора маршрута» на политический концепт «Политическое решение», фокусируясь на следующих опытных измерениях человека: причинные связи и цель выбора определенного пути или маршрута. Учитывая различные внешние факторы и намерения относительно пункта назначения, люди могут выбирать разные маршруты. Этот опыт метафоризируется в политическом дискурсе для обозначения соответствующего политического подхода или мер, принимаемых правительством с учетом истории, культуры и социальной ситуации в стране. В то же время эта политическая метафора подразумевает, что формулирование и планирование определённых политик или программ учитывает различные реалистичные факторы и является рациональным.

Слот 2 «Ориентир»

«*Путин назвал главный ориентир при реализации планов по развитию страны*».

«*于世界格局之下, «五个必由之路»是方向之标*» (букв. перевод: «*В мировой ситуации «Пять обязательных путей» являются ориентиром в направлении*»).

Ориентир – это «предмет на местности, с помощью которого можно ориентироваться на местности» [17]. В политическом дискурсе роль метафоры «ориентир» заключается в том, чтобы указывать правильное развитие политической работы или начинаний для достижения намеченной политической цели.

Слот 3 «Направление движения»

«*Россия «не может существовать в подчиненном или полуподчиненном состоянии», и у нее свой путь, с которого страна не свернет*».

«*促进经济全球化朝着更加开放, 包容, 普惠, 平衡, 共赢的方向发展, 推动世界经济早日实现复苏*» (букв. перевод: «*Содействовать развитию экономической глобализации в направлении большей открытости, инклюзивности, универсальности, сбалансированности и беспроигрышности, а также способствовать скорейшему восстановлению мировой экономики*»).

Пункт назначения определяет маршрут, а маршрут определяет направление движения. Поэтому добраться до пункта назначения можно, только следуя в правильном направлении. «Выбор направления» в политическом дискурсе означает выработку соответствующей политики в соответствии с различными реалиями потребностей страны и политической ситуации, чтобы рационально и правильно осуществлять политическую деятельность. Разумеется, «отклонение от направления» подразумевает ситуацию, противоречащую политической ситуации в стране и, естественно, не позволяющую достичь политических целей.

Слот 4 «Скорость движения»

«*Элиты западных стран, тем не менее, которые оказались наверху этого процесса, пытаются его затормозить, искусственно сдержать рост*».

«*要建设网络强国, 需要加快脚步, 更快地占领一些制高点*» (букв. перевод: «*Чтобы создать мощную кибердержаву, нам нужно ускорить шаги и быстрее занять некоторые командные высоты*».

Метафора, возникающая в этой концептуальной сфере, основана на повседневном опыте, согласно которому маршрут определяет определённое расстояние и ведет к определенному пункту назначения. Чем быстрее человек преодолевает это расстояние, тем меньше времени остается до пункта назначения, то есть «чем быстрее, тем лучше, чем медленнее, тем хуже». Исходя из этой цели – как можно быстрее добраться до пункта назначения, в российском и китайском политическом дискурсе также часто используется концепт «УСКОРЕНИЕ» для понимания процесса перехода политической деятельности на следующую стадию.

Слот 5 «Начало и конец пути»

«*Исходной точкой в вопросе принадлежности южной части Курил Россия считает 1945 год, когда по итогам Второй мировой войны эти острова отошли СССР*».

«*脱贫摘帽不是终点, 而是新生活, 新奋斗的起点*» (букв. перевод: «*Избавление от бедности – это не конец, а место отправления новой жизни и новой борьбы*»).

В российском и китайском политическом дискурсе концепт «МАРШРУТ» метафорически используется для обозначения полного динамического цикла определенной политической деятельности, события, вопроса и др. Метафора «Начало (или исходная точка)» означает, что начинает развиваться определенная политическая реалия, и, соответственно, метафора «конец (или конечная точка)» относится к реализации определенной политической реалии.

Слот 6 «Отельные участки в маршруте»

«*Мы вступаем в новый этап демонтажа мира, основанного на англосаксонских правилах*».

«*我们要乘势而上开启全面建设社会主义现代化国家, 新征程, 向第二个百年奋斗目标进军, 这标志着我国进入了一个新发展阶段*» (букв. перевод: «*Мы должны воспользоваться возможностью, чтобы начать новый путь строительства современной социалистической страны всесторонним образом и двигаться к цели второго столетия. Это означает, что наша страна вступила в новый этап развития*»).

Обычно маршрут состоит из разных участков, а разные участки имеют разные характеристики. Прохождение участков пути означает приближение к месту назначения. В политическом дискурсе процесс развития политического события или деятельности от одной стадии к другой часто метафорически описывается как переход от одного участка дороги к другому.

Метафоры пути в российском и китайском политическом дискурсе имеют большую степень общности.

Во-первых, концептуальные области повседневного опыта как источники метафорической экспансии в политическом дискурсе в обоих языках в основном одинаковы, включая фрейм «Виды пути», фрейм «Люди в пути» и фрейм «Маршрут».

Во-вторых, Россия и Китай разделяют общую политическую позицию: каждая страна имеет «свой выбранный путь», основанный на ее собственных исторических, культурных и социальных условиях, что означает, что суверенитет, территориальная целостность, саморазвитие и другие политические акты или деятельность каждой страны, не противоречащие международному праву, должны признаваться и уважаться миром, и любая политика силы или гегемонизм не должны вмешиваться в «путь» других стран, то есть не должны вмешиваться в политику и решения любой страны.

В-третьих, в политическом мировоззрении России и Китая обе страны имеют одинаковое позитивное признание определенных политических реалий: государственное правительство как «проводник» развития страны должно играть активную руководящую роль в этом развитии; граждане как важнейшая составная часть страны являются «попутчиками» на пути национального развития, страна должна укреплять социальную сплоченность и национальную идентичность.

Различия между метафорами пути в российском и китайском политическом дискурсе в основном отражаются в следующих аспектах:

Во-первых, при использовании одного и того же повседневного концепта для обозначения одного и того же политического концепта два языка фокусируются на различных аспектах данного повседневного концепта. Например, при понимании того, что «осуществление политической деятельности или достижение политической цели – это сложный процесс», с помощью концепта «Неровный путь» адресаты русского языка будут фокусироваться на конкретных препятствиях на пути, таких как «колеи», «ухабы» и т. п., в то время как носители китайского языка будут фокусироваться на общем образе пути – «蜿蜒曲折的道路 (неровный путь)». Это приводит к не единым метафорическим образам, однако эти метафоры также являются согласованными.

Во-вторых, некоторые метафоры можно найти только в китайском дискурсе. Например, метафора *окольный путь*. Когда концепт «Окольный путь» используется для указания на то, что достижение определенной политической цели будет сопряжено со многими трудностями и потребует больше времени и усилий, или для указания на использование другого, более скрытого или сложного политического средства для достижения определенной политической цели в российском дискурсе употребляется только соответствующее буквальное выражение. Это связано с тем, что культуры двух стран различны: китайцы более скрытны по характеру, что отражается в их мышлении и языковом выражении в виде эвфемизмов.

В-третьих, в силу исторических различий в китайском политическом дискурсе существуют метафорические выражения с уникальными образами. Например,

в метафорической модели «РАЗВИТИЕ – ЭТО ДЛИННЫЙ ПУТЬ» в китайском политическом дискурсе часто используется метафорический образ «长征 (Великий поход)», основанный на историческом факте, что армия китайских коммунистов прошла 8 000 километров в период с 1934 по 1936 год. Соответственно, в российском политическом дискурсе употребляется только вербальное выражение «длинный путь».

В российском и китайском политическом дискурсе можно увидеть много метафор. Эти метафоры – не просто языковой инструмент, но и способ мышления, помогающий человеку понимать абстрактные и сложные политические концепты. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафора – это, прежде всего, способ постижения одной вещи в терминах другой, и, таким образом, ее основная функция заключается в обеспечении понимания» [7, с. 62].

Таким образом, первая функция метафоры в российском и китайском политическом дискурсе – это когнитивная функция. При построении политических текстов адресат систематизирует повседневное знание через различные эмпирические измерения, формируя концептуальные области, основанные на различных темах. Эти концептуальные области проецируются в политический мир и используются для понимания абстрактных политических концептов, в результате чего формируют многообразные метафорические модели. Когда адресанты получают политическую информацию, эти концептуальные метафоры пробуждают их представления о повседневном опыте, благодаря чему незнакомые и абстрактные политические концепты становятся понятными.

Во-вторых, метафора выполняет коммуникативную функцию. Реализация этой функции в первую очередь основана на реализации когнитивной функции: понимании политической концептуальной области через повседневную концептуальную область. Однако проекция области-источника является частичной, а не глобальной. Это приводит к тому, что в процессе понимании некоторые компоненты высвечиваются, а другие остаются скрытыми. Например, когда реформа метафорически понимается как «длинный путь» как в российском, так и в китайском политическом дискурсе, как правило, принято фокусироваться на переживании «чем длиннее путь, тем больше времени требуется, чтобы добраться до места назначения», при этом преуменьшает тот факт, что «чем длиннее путь, тем больше пейзажей по пути». Эта политическая метафора призвана оказать воздействие на адресатов, пробудить национальный дух и вдохновить политическую решимость для достижения определённой политической цели (в этом случае – реализации реформы).

Третья функция – эстетическая, включающая изобразительную и эмоционально-оценочную функции. С одной стороны, использование метафорических выражений в дискурсе может привлечь внимание адресата больше, чем обычные буквальные выражения, поскольку метафоры основаны на повседневном опыте в мышлении человека и являются способом выражения, более близким к адресату. При этом метафорические выражения рассматриваются как «новые» и «интересные», что делает высказывание более эффективным. С другой стороны, метафорические выражения могут иногда подразумевать отношение адресата к определенной политической реалии.

Таким образом, в ходе исследования путем анализа и сопоставления большого количества метафор пути в российском и китайском политическом дискурсе мы обнаружили, что в основном существуют следующие типичные метафорические модели, основанные на повседневном концепте «Путь»: «ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ – это РАЗНЫЕ ВИДЫ ПУТИ», «ПОЛИТИЧЕСКИЕ СУБЪЕКТЫ – это ЛЮДИ В ПУТИ» и «ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ – это МАРШРУТ». Механизм функционирования метафоры заключается в концептуализации пути в различных фреймах и слотах на основе различных эмпирических измерений, таких как свойства восприятия, моторно-деятельностные характеристики, функциональные характеристики, характеристики целеполагания, причинности и др., и в проецировании различных компонентов концепта «Путь» на тот или иной политический концепт, чтобы адресат мог понять тот или иной аспект политической реалии с помощью определенного фрагмента повседневной действительности.

Суть метафоры заключается в использовании повседневных концептов для понимания новых и незнакомых концептов. Поскольку повседневная концептуальная система человека представляет собой единство социальных, культурных, языковых и других факторов, метафоры, основанные на повседневной концептуальной системе, являются систематическими и последовательными. Использование метафор в российском и китайском политических дискурсе имеет сходство, что в определенной степени отражает схожий культурный опыт России и Китая, а также единые политические позиции и идеи относительно определенных политических реалий. В силу некоторых различий в истории, культуре и языке носители двух языков могут выбирать разные метафорические образы при метафорическом представлении одной и той же политической реалии. В то же время, используя один и тот же метафорический образ, носители двух языков также могут фокусироваться на разных аспектах метафорического образа, скрывая один компонент и сосредотачиваясь на другом.

При передаче политической информации, поскольку человек не имеет прямого опыта абстрактной политической реалии, ему необходим более непосредственный опыт для понимания политических концептов: метафора становится одним из важнейших речевых приемов и познавательных способов в политической коммуникации. При этом, выбирая определенный метафорический образ, адресант способен вызвать часть концептуальной системы адресата, заставив его ассоциировать метафорическую оболочку с определенным фрагментом действительности и игнорировать другие внешние информации. Использование метафор позволяет адресанту манипулировать политическим мышлением адресата, передать его оценку и отношение к определенной политической реалии и в конечном итоге достичь определенной коммуникативной цели.

Таким образом, сформулированная в работе цель достигнута и показано, что в российском и китайском политическом дискурсе метафора как важнейшее языковое средство и базовый познавательный способ человека является не только носителем информации, но и зеркалом, отражающим человеческое мышление, действительность, общество, историю и культуру. Это, по существу, и является научной новизной наших исследований.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2006.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 136–137.
3. Аристотель. *Поэтика*. Ленинград, 1927.
4. Гоббс Т. *Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского*. Перевод с английского А. Гутермана. Москва, 1936.
5. Локк Дж. *Сочинения*: в 3 т. Москва, 1985.
6. Арутюнова Н.Д., Журинская М.А. *Теория метафоры*: сборник. Москва: Прогресс, 1990.
7. Лакофф Д., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
8. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. *Русская политическая метафора (материалы к словарю)*. Москва: ИРЯ, 1991.
9. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва: Энергия, 1979.
10. Fillmore Ch. J. «Corpus linguistics» vs. «Computer-aided armchair linguistics». *Directions in corpus linguistics:* proceedings from a 1991 Nobel symposium on corpus linguistics. Stockholm: Mouton de Gruyter, 1992.
11. Баранов А.Н. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000)*: монография. Екатеринбург, 2001.
12. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации*: монография. Екатеринбург, 2003.
13. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Советская энциклопедия: ОГИЗ, 1935–1940.
14. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2003.
15. *Большой Российский энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2009.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
17. Епишкин Н.И. *Исторический словарь галлицизмов русского языка*. Москва: ЭТС, 2010.

References

1. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
2. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 136-137.
3. Aristotel'. *Po`etika*. Leningrad, 1927.
4. Gobbs T. *Leviafan, ili Materiya, forma i vlast' gosudarstva cerkovnogo i grazhdanskogo*. Perevod s anglijskogo A. Gutermana. Moskva, 1936.
5. Lokk Dzh. *Sochineniya*: v 3 t. Moskva, 1985.
6. Arutyunova N.D., Zhurinskaya M.A. *Teoriya metafory*: sbornik. Moskva: Progress, 1990.
7. Lakoff D., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
8. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. *Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovaryu)*. Moskva: IRYa, 1991.
9. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva: `Energiya, 1979.
10. Fillmore Ch. J. «Corpus linguistics» vs. «Computer-aided armchair linguistics». *Directions in corpus linguistics:* proceedings from a 1991 Nobel symposium on corpus linguistics. Stockholm: Mouton de Gruyter, 1992.
11. Baranov A.N. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991-2000)*: monografiya. Ekaterinburg, 2001.
12. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*: monografiya. Ekaterinburg, 2003.

13. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya: OGIZ, 1935-1940.
14. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST, 2003.
15. *Bol'shoj Rossijskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2009.
16. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
17. Epishkin N.I. *Istoricheskij slovar' gallicizmov russkogo yazyka*. Moskva: `ETS, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.05.25

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-505-509

***Zolnikova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: n.n.zolnikova@utmn.ru*
***Dorodneva N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: dorodneva@yandex.ru*

SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN CLASSIACAL FICTION INTO ENGLISH. The article examines a problem of translating non-equivalent vocabulary in fiction. The aspect of translation is insufficiently studied. The problem of translating non-equivalent vocabulary remains relevant for both researchers and practicing translators, who need to have not only knowledge of both languages and the culture of native speakers of these languages, but also be aware of various translation transformations. The research material is the work by A.P. Chekhov "The Shooting Party" and its translations by R. Wilks and A.E. Chamot. The objective of the work is to study the specifics of the features of translating non-equivalent vocabulary from Russian into English. In the course of the research, both theoretical and practical tasks are set and solved. Special attention is paid to the analysis of various translation techniques, such as transliteration, transcription, loan translation, approximate and descriptive translations, as well as translations using lexico-semantic substitutions (generalization, concretization, modulation or semantic development). In conclusion, a comparative analysis of the two translations is presented.

Key words: **translation, non-equivalent vocabulary, transliteration, transcription, loan translation, approximate translation, descriptive translations, generalization, concretization, modulation, semantic development**

***Н.Н. Зольникова**, канд. филол. наук, доц., Тобольский педагогический институт Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: n.n.zolnikova@utmn.ru*
***Н.В. Дороднева,** канд. пед. наук, доц., Тюменский государственный медицинский университет, г. Тюмень, E-mail: dorodneva@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается проблема перевода безэквивалентной лексики на примере художественного произведения. Данный аспект перевода является недостаточно изученным. Проблема перевода безэквивалентной лексики остаётся актуальной и у исследователей, и у практикующих переводчиков, которым необходимо обладать не только знанием обоих языков и культуры носителей данных языков, но и быть осведомлёнными о различных переводческих трансформациях. Материалом исследования послужило произведение А.П. Чехова «Драма на охоте» и его переводы Р. Уилкса и А.Э. Шамо. Целью работы явилось изучение специфики перевода безэквивалентной лексики с русского на английский язык. В ходе исследования были поставлены и решены как теоретические, так и практические задачи. Особое внимание было уделено анализу разнообразных переводческих приёмов, таких как транслитерация, транскрипция, калькирование, приближенный и описательный переводы, а также переводы с помощью лексико-семантических замен (генерализация, конкретизация, модуляция или смысловое развитие). В заключение представлен сопоставительный анализ двух переводов.

Ключевые слова: **перевод, художественный текст, безэквивалентная лексика, транслитерация, транскрипция, калькирование, приближенный перевод, описательный переводы, генерализация, конкретизация, модуляция, смысловое развитие**

Перевод играет важную роль в межкультурной коммуникации. Посредством перевода происходит передача знаний о быте, литературе, истории и научных достижениях других народов мира. В таком вопросе важна точная передача исходного содержания текста, чтобы не исказить восприятие читателя. Однако из-за семантических, синтаксических и прагматических особенностей языков добиться полной эквивалентности исходного и переводного текстов бывает сложной и трудновыполнимой задачей. Одной из актуальных проблем является передача лексических единиц исходного языка, у которых отсутствуют полные или частичные соответствия в языке перевода. Данную лексику именуют безэквивалентной. Её передача предстаёт одной из главных сложностей в процессе перевода, особенно художественного текста, который и так обладает рядом особенностей.

Для адекватной и успешной передачи безэквивалентной лексики переводчику необходимо обладать не только знанием обоих языков и культуры носителей данных языков, но и быть осведомлённым о различных переводческих трансформациях. Проблема перевода безэквивалентной лексики остаётся важной у множества исследователей, которые до сих пор занимаются изучением содержания понятия «безэквивалентная лексика», приводят свои классификации данного явления и определяют наиболее эффективные способы его перевода. Особый интерес представляют переводы художественного текста русских классиков, где безэквивалентная лексика и лакуны являются настоящим вызовом профессионализму переводчика. Актуальность исследования заключается в необходимости изучения особенностей перевода безэквивалентной лексики с русского языка на английский. В качестве примера взято одно из произведений А.П. Чехова. Подобная исследовательская работа обогащает знания о переводе, способствует улучшению его качества и точности. Знание о различных приёмах передачи безэквивалентной лексики особенно необходимо практикующим переводчикам для осуществления качественного перевода текста.

Объектом исследования является безэквивалентная лексика в произведении А.П. Чехова «Драма на охоте». Предмет исследования – способы перевода безэквивалентной лексики с русского на английский язык.

Цель – показать специфику перевода безэквивалентной лексики с русского на английский язык на материале переводов произведения А.П. Чехова «Драма на охоте». Поставленная цель исследования предполагает последовательное решение ряда конкретных задач:

– изучить научные труды лингвистов, которые занимались исследованием безэквивалентной лексики, с целью определения содержания термина «безэквивалентная лексика»;

– рассмотреть существующие классификации безэквивалентной лексики;

– определить и проанализировать основные способы перевода безэквивалентной лексики;

– выявить безэквивалентную лексику в повести А.П. Чехова «Драма на охоте» и проанализировать её перевод в работах Р. Уилкса и А. Э. Шамо;

– сравнить способы перевода безэквивалентной лексики, использованные Р. Уилксом и А.Э. Шамо, и выявить самый частотный и наиболее эффективный способы перевода безэквивалентной лексики.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования: анализ литературы по данной проблеме; описательный метод, включающий в себя анализ и классифицирование способов передачи безэквивалентной лексики, а также синтез полученных в ходе исследования результатов; метод сплошной выборки; сопоставительный метод; квантитативный метод.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в нем впервые исследована и описана безэквивалентная лексика и способы её перевода на английский язык в повести А.П. Чехова «Драма на охоте».

Теоретическая значимость работы состоит в выявлении на основе подробного анализа эффективности каждого из рассмотренных нами способа передачи безэквивалентной лексики при переводе художественного текста. Данные сведения могут быть использованы при дальнейшем исследовании проблемы перевода безэквивалентных лексических единиц.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования материалов исследования в преподавании теории и практики переводоведения, а также на практических занятиях студентов, изучающих английский язык.

Теоретико-методологической базой исследования послужили научные труды в области теории и практики перевода таких исследователей, как Л.С. Бархударов, В.Н Комиссаров, В.Н. Крупнов, Л.К. Латышев, Я.И. Рецкер [1–5].

Одной из главных проблем в переводческой деятельности является достижение семантической эквивалентности между лексическими единицами исходного языка (далее – ИЯ) и переводного языка (далее – ПЯ).

Переводчик в процессе работы сталкивается со множеством трудностей, одной из которых является перевод безэквивалентной лексики (БЭЛ), потому что

она не имеет регулярных соответствий в языке перевода. Лингвисты по-разному трактуют определение БЭЛ. В процессе дальнейшей работы мы будем использовать толкование данного понятия, предложенное В.Н. Крупновым. Он рассматривает БЭЛ как «иноязычные слова и словосочетания, обозначающие предметы, процессы и иные реалии жизни, которые на данном этапе не имеют в языке перевода эквивалентов» [3, с. 146]. Данное определение, по нашему мнению, является более подробным и точным относительно точек зрения других лингвистов, упомянутых выше.

Данная лексика возникает по разным причинам:

– Отсутствие в практическом опыте носителей ПЯ предметов или явлений, присутствующих в жизни носителей ИЯ.

– Отсутствие тождественного понятия даже при наличии данного явления или предмета в жизни носителей ПЯ.

– Отсутствие языковых средств в ПЯ, аналогичных средствам ИЯ, которые бы смогли компактно передать значение понятия, присутствующего в практическом опыте носителей обоих языков.

Разные лингвисты приводят свои классификации БЭЛ, из которых можно выделить основные виды:

– названия географических объектов, имена собственные, наименования компаний, фирм, газет и т. д;

– реалии, предметы быта, фольклорная лексика, историзмы, рекламные лозунги, слова, характеризующие определенный политический период в жизни народа, названия национальных блюд, танцев, одежды и т. д.;

– случайные лакуны;

– временно безэквивалентные термины;

– структурные экзотизмы.

Отсутствие у БЭЛ эквивалентов на языке перевода не говорит о её непереводимости. Передать значение исходной лексической единицы средствами ПЯ возможно с помощью разнообразных приёмов, таких как транслитерация и транскрипция, калькирование, приближенный и описательный переводы, лексико-семантические замены (генерализация, конкретизация, модуляция или смысловое развитие).

Перевод художественного произведения является трудоёмким и кропотливым процессом, потому что эта разновидность текста обладает несколькими уникальными особенностями, усложняющими работу переводчика. Ему необходимо не только хорошо владеть двумя языками, знаниями о переводческих трансформациях, но и быть осведомлённым о культуре ИЯ, эпохе, о которой идёт речь в тексте, а также о стиле и манере письма автора. Перевод должен доносить как сам смысл, заложенный в тексте, так и адекватно восприниматься читателями. Не всегда есть возможность передать информацию исходного текста в полной мере на язык перевода без потерь в коммуникативных намерениях автора. Поэтому иногда требуется пожертвовать частью информации, чтобы вызвать адекватное эмоционально-эстетическое восприятие у получателя перевода.

Материалом исследования явилась ранняя работа А.П. Чехова «Драма на охоте», опубликованная в 1884 году в московской газете «Новости дня». Произведение относят к детективному жанру. Повесть «Драма на охоте» насыщена лексикой, показывающей быт и жизнеустройство русских людей в XIX веке, а речь героев наполнена разнообразными афоризмами. По этой причине именно это произведение было выбрано для анализа на предмет БЭЛ. Впервые повесть была переведена на английский язык Альфредом Эдвардом Шамо в 1926 году. Более современный перевод был выполнен Рональдом Уилксом и опубликован в 2004 году. Далее будут рассмотрены приёмы, которые использовали вышеуказанные переводчики для передачи БЭЛ. В ходе работы было проанализировано 118 безэквивалентных лексических единиц. Самые интересные из них будут представлены ниже в более подробном анализе.

При переводе подавляющей части имён собственных Шамо и Уилкс использовали приём транслитерации. Например: Михей – Mikhey, Оленька – Olenka, Скворцов – Skvortsov, Зорька – Zorka, Калинин – Kalinin, Иван Демьяныч – Ivan Demyanych / Ivan Dem'yanych и другие.

Также в произведении встретились имена собственные, которые с прагматической точки зрения не стоит переводить с помощью приближенного перевода.

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Когда глядишь на её лицо, то невольно припоминаешь прозвище, данное ей дворней: «**Сычиха**» ... [6]	When you looked at her face you involuntarily remembered the nickname "**Scops-Owl**» that had been given her in the village [7]	Whenever you looked at her face you couldn't help remembering the nickname that the other servants had given her: **Owlet** [8]

Повесть «Драма на охоте» изобилует различными реалиями, формирующими облик русской культуры. Встретившиеся в тексте реалии можно разделить на несколько групп:

1. Этнографические, которые делятся ещё на несколько подгрупп:

– **быт,** включающий наименования блюд, напитков, предметов одежды, обуви, транспортных средств, жилья, мебели, предметов труда и т. п.:

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
...из-за черешен высилась графская **клуня** ... [6]	...while farther still I could see the roofs of the Count's ***barns ...*** [7]	...while beyond the cherry trees were the Count's ***barns ...*** [8]

И Шамо, и Уилкс использовали приближенный перевод и нашли аналог исходному слову, а именно «barn».

– **искусство и культура:**

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
– В азартные игры... Больше всё в **стуколку** [6]	"Games of hazard. Chiefly **stukolka**" [7]	'Games of chance… mainly **stukolka**.' *stukolka: A popular card game of the time [8]
...играли они преимущественно в стуколку и **три листика** [6]	опущено	They played main-ly stukolka and **three leave** [8] *three leaves: Like stukolka, a popular card game [8]

Транслитерация «стуколки», применённая А.Э. Шамо при переводе, не дополнялась никакой сноской с объяснением значения лексической единицы. Поэтому её содержание читатель перевода сможет понять, опираясь только на контекст. В такой ситуации возможно формирование у читателя ошибочного представления о сути игры. А упоминание игры «три листика» было опущено. Предположительно, переводчик посчитал излишним уточнять названия игр, потому что, во-первых, из предыдущего предложения читателям известно, что герои играли именно в карточные игры. Во-вторых, дальше идёт упоминание об одной из них, а именно «стуколке».

Помимо азартных игр, в тексте А.П. Чехова встретились также наименования различных фольклорных персонажей, например:

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Глухие рыдания вырвались из его груди и потрясли **богатырские** плечи ... [6]	Heartrending sobs were tom from his breast and shook his ***broad*** shoulders' [7]	Dull sobs came from his chest and his ***powerful*** shoulders started shaking [8]

Оба перевода релевантны исходному понятию и обеспечивают адекватную реакцию у читателей, поэтому оба перевода можно считать подходящими и удачными.

– **прозвища, обращения:**

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
– Будет вам, **барабошка**! – остановил я его медицинскую болтовню [6]	"**Stop that effusion** ' « I cried, trying to stop his medical chatter [7]	'That's enough, you old **windbag**!' I said, putting an end to his medical chatter [8]

Р. Уилкс применил приём приближенного перевода и использовал разговорное слово «windbag», обозначающее в словарях Мюллера, Медниковой и Апресьяна болтуна, пустозвона и пустомелю. Данный аналог адекватно передаёт значение исходной лексической единицы. В переводе А.Э. Шамо была использована модуляция. В соответствии со значением слова «effusion» фразу «Stop that effusion!» можно перевести как «Прекратите этот поток слов!».

– **меры и деньги:**

Оригинальный текст	Перевод А. Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Ехать по прямой линии можно было только на лодке, ездящие же сухим путем делают большой круг и проигрывают около восьми ***верст*** [6]	It was only possible to go a straight line by boat, while those who went by the road had to make a large round and the distance was almost eight ***versts*** farther [7]	Travelling in a straight line was possible only by boat, but those who went overland were forced to describe a great circle, which meant a detour of about six ***miles*** [8]

А.Э. Шамо использовал транслитерацию для передачи этой лексической единицы. Он отразил национальный оттенок реалии, но без пояснения и комментария переводчика читателю будет непонятно, какой длине равна верста. Р. Уилкс прибегнул к приближенному переводу и подобрал аналог, ближе всего соответствующий оригинальному слову и знакомый получателям перевода.

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Но ранее не знал я, что **червонцы** могут растворяться в грязи и смешиваться с нею в одну массу [6]	But I had not knoivn before that **ducats** could melt in the mire and be blended with it into a single mass [7]	But I hadn't known before that **gold coins** can dissolve in filth and merge with it into one single solid mass [8]

Р. Уилкс использует приём описательного перевода и передаёт значение исходного слова с помощью словосочетания «gold coins» – золотые монеты. Этот вариант адекватно и кратко отражает суть понятия. А.Э. Шамо прибегает к подбору функционального аналога – ducats или дукаты.

При передаче безэквивалентных денежных единиц часто оба переводчика использовали приём описательного перевода. Например, значение слова «четвертной билет» А.Э. Шамо и Р. Уилкс передали с помощью развернутой фразы «twenty-five-rouble note», а слово «гривенник» описали как «ten kopecks». Также при переводе слов «пятаки и трешники» Р. Уилкс использовал «five-and-three-copeck coins», а А.Э. Шамо – «five-and-three-kopeck pieces». Итак, на основе этих

примеров можно увидеть, что описательный перевод доходчиво и ёмко передаёт получателям перевода значение незнакомых им денежных единиц.

2. Общественно-политические реалии, рассказывающие об административно-территориальном устройстве, наименованиях органов власти, степенях, званиях и титулах.

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Эта беспутная, необычная жизнь, полная эффектов и пьяного бешенства, не успела подорвать мой организм, но зато сделала меня известным всей ***губернии***... [6]	That loose, unaccustomed life so full of show and drunken madness, had not had time to shatter my constitution, but it had made me notorious in the whole ***Government*** ... [7]	That dissipated, abnormal life, so full of dramatic incident and mad drunkenness, had failed to undermine my organism. But on the other hand it made me notorious all over ***the province*** … [8]

Оба переводчика использовали приближенный перевод и постарались подобрать функциональный аналог для исходной лексической единицы. Таким образом, оба перевода передают основное значение «губернии», а именно то, что это крупная и главная единица административно-территориального деления государства. Из этого следует, что и «Government», и «the province» отвечают семантическому и прагматическому аспектам, поэтому удачно подходят в качестве перевода слова «губерния».

Оригинальный текст	Перевод А.Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
– Например, вы являетесь однажды в нашу ***земскую управу*** … [6]	– For instance, you appeared one day at a meeting of our ***Zemstvo Board ...*** [7]	– For instance, one day you turned up at ***a local government*** *meeting* ... [8]

А.Э. Шамо использовал комбинированный перевод, а именно транскрипцию, транслитерацию и семантический перевод – Zemstvo Board. При данном способе перевода подчёркивается иностранное происхождение общественно-политического явления, его национальный окрас, но не в полной мере доносится значение, потому что понятие земства привычно только для русской культуры, но не иностранной. Получатель перевода сможет понять, что речь идёт о встрече какого-то правления, совета, но кто является участниками этого собрания останется неизвестным для читателя.

Р. Уилкс применил приём описательного перевода и заменил «земскую управу» на «local government», которое переводится как «местное правительство». Хотя данный вариант перевода не передаёт все семантические оттенки исходного словосочетания и не отображает культурной специфики, но зато хорошо понятен для иноязычных читателей.

Таким образом, варианты обоих переводчиков можно считать вполне удачными, потому что каждый из них отвечает определенной задаче перевода. А.Э. Шамо отобразил национально-культурную специфику понятия, а Р. Уилкс приблизил исторический русский термин к пониманию его иноязычными читателями.

3. На протяжении всего повествования герои повести часто употребляют различные фразеологизмы, содержащие реалии.

Оригинальный текст	Перевод А. Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
На сердце скребут кошки, напоминающие несколько угрызения совести ... [6]	**Cats seemed to be scratching at my heart**, somewhat resembling qualms of conscience [7]	...**I felt a nagging anxiety**, as if I were suffering pangs of conscience [8]

А.Э. Шамо использовал калькирование. В данном случае сохраняется национальный образ фразеологизма. Таким образом, у читателей перевода происходит приобщение к мировидению другой культуры. К тому же образность устойчивого выражения вполне может быть понятна носителям английской культуры, хоть и в ней нет подобного сопоставления тоскливого и беспокойного состояния человека со скребущими сердце кошками. Однако нельзя отрицать риск толкования, которое частично не совпадает с оригинальным значением фразеологизма.

Р. Уилкс применил описательный перевод и постарался отразить испытываемое человеком чувство, заложенное в исходное устойчивое выражение. «A nagging anxiety» можно перевести как «мучительное беспокойство». В данном варианте перевода теряется образность высказывания, но точно и понятно передаётся значение фразеологизма. На наш взгляд, оба перевода являются удачными.

Оригинальный текст	Перевод А. Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
– Я убил, – продолжал Камышев, – вы **поймали секрет за хвост**, – и ваше счастье [6]	"I killed them" Kamyshev continued " **You have caught the secret by the tail**, – it's your good luck» [7]	'I committed the murders,' Kamyshev went on. '**You've scored a bull's eye**! Congratulations! [8]

Р. Уилкс применил приём подбора функционального аналога и использовал английскую идиому «score the bull's eye». По фразеологическому словарю А.В. Кунина, одно из значений данного высказывания – это «попадать прямо в цель, попадать в яблочко». Помимо того, что значения оригинального фразеологизма и его аналога схожи, также при данном переводе сохраняется образность и фигуральность высказывания. В своём перевод А.Э. Шамо использовал калькирование, благодаря чему сохранились национальные образные основы исходного фразеологизма. Несмотря на то, что в английском языке не существует подобного устойчивого высказывания, переносное значение данного предложения на ПЯ достаточно легко различить, особенно при опоре на контекст.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что оба перевода передают образность устойчивого выражения и весьма понятны для получателей перевода.

Помимо большого количества реалий, повесть наполнена и несколькими случайными немотивированными лакунами. То есть в данном случае нельзя объяснить лакунарность единицы отсутствием явления в жизни другого народа, потому что оно присутствует в культурах обоих языков, но по каким-то не выявленным причинам обозначение этого явления существует в одном языке и отсутствует в другом. Ниже мы приводим пример одной из встретившихся в повести случайных лакун и её перевод:

Оригинальный текст	Перевод А. Э. Шамо	Перевод Р. Уилкса
Удаль купцу к лицу, а не благородному ... [6]	**Foolhardiness** is suitable for merchants, but not for noblemen … [7]	One expects **irresponsible behavior** from a shopkeeper, but not from a gentleman! [8]

А.Э. Шамо прибегнул к подбору функционального аналога и использовал слово «foolhardiness». По словарю Медниковой и Апресьяна, данная единица переводится как «безрассудная храбрость, любовь к ненужному риску». В тексте Р. Уилкса применён описательный перевод. Переводчик использовал словосочетание «irresponsible behaviour», которое можно перевести как «безответственное несерьёзное поведение». Исходя из контекста, оба перевода удачно вписываются в повествование и вызывают адекватную реакцию у читателя. Однако сравнивая эквивалентность значений между оригинальным словом и его переводами, вариант А.Э. Шамо является наиболее приближенным к исходной лексической единице.

Основные способы перевода БЭЛ в повести «Драма на охоте», использованные А.Э. Шамо, представлены на рисунке 1.

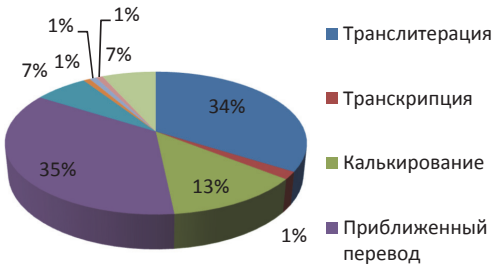


Рис. 1. Способы перевода безэквивалентной лексики в работе А.Э. Шамо

Опираясь на рисунок 1, можно говорить о том, что из всех вышеуказанных способов А.Э. Шамо чаще всего прибегал к использованию приближенного перевода (35%). Благодаря этому приёму значение исходной единицы передавалось с помощью аналогичного иностранного слова, более понятного и культурно близкого носителям переводного языка. Таким образом, приближенный перевод терял национальный колорит исходных лексических единиц, но доходчиво доносил их суть, поэтому вызывал адекватную реакцию у читателей.

Следующим по частоте использования способом стала транслитерация (34%). Это связано с большим количеством упоминаемых в повести имён героев. Однако встретились и реалии, переведенные с помощью транслитерации. Например: хан, самовар, мужик, стуколка (карточная игра). Данный способ однозначно помогает отразить принадлежность слов к чужой культуре, тем самым погружая читателей в атмосферу времени и места действия произведения. Однако стоит уточнить, что значения некоторых реалий могут остаться непонятыми читателями без пояснения переводчика.

Также переводчик нередко обращался к калькированию, особенно при передаче фразеологизмов (13%). Это сохраняло национальные образы высказываний, и читатель мог познакомиться с устойчивыми выражениями русской культуры. В большинстве случаев получатель перевода мог понять переносное значение выражения, даже если подобных образов не существует в английской культуре.

Иногда А.Э. Шамо прибегал к использованию описательного перевода (7%). В основном данный способ применялся при переводе реалий, обозначающих денежные и измерительные единицы. В таком случае читатель имел примерное представление о количественном содержимом единицы, а значит, перевод не вызывал у него недопонимания.

Практически с такой же частотой, как и у описательного перевода, А.Э. Шамо применял комбинированный способ, при котором смешивал, как правило, транслитерацию и описательный приём (7%). Это помогало передать исходную единицу в изначальной форме, а значит, сохранить её национальный окрас. А пояснение переводчика подробно доносило читателю значение данного понятия.

Реже всего в работе А.Э. Шамо использовались такие способы, как транскрипция, опущение, модуляция и генерализация (по 1%). Исходя из этого, можно говорить о том, что эти способы были малоэффективными в условиях данного произведения.

Таким образом, перевод безэквивалентных лексических единиц, выполненный А.Э. Шамо, можно считать удачным. Он насыщен национально-окрашенной лексикой, отражающей русскую культуру и особенности жизни русского народа в XIX веке. Это погружает читателей в атмосферу и обстановку оригинального текста. Однако стоит уточнить, что из-за периодического отсутствия сносок с пояснением значения не все реалии будут понятны для получателей перевода. В целом текст А.Э. Шамо грамотно и целостно передаёт содержание повести и отвечает прагматической задаче перевода, за исключением некоторых случаев.

Основные способы перевода БЭЛ в повести «Драма на охоте», применяемые Р. Уилксом, представлены на рисунке 2.

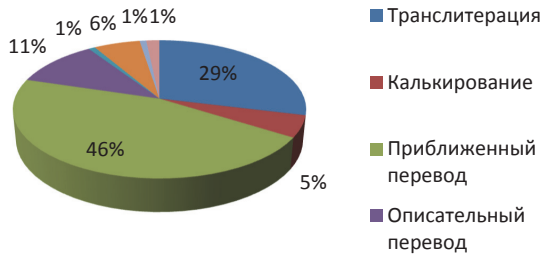


Рис. 2. Способы перевода безэквивалентной лексики в работе Р. Уилкса

Исходя из данных рисунка 2, чаще всего используемым способом перевода БЭЛ в работе Р. Уилкса стал приближенный перевод, который использовался при передаче значений практически половины проанализированных единиц (46%). Это указывает на значительную адаптированность исходного текста для англоговорящих читателей, что говорит о соблюдении прагматического аспекта перевода и адекватном восприятии переводного текста читателями. Вторым по частоте использования способом стала транслитерация (29%). В превалирующем большинстве случаев данный приём применялся при переводе имён персонажей. Также Р. Уилкс обращался к описательному переводу (11%). В основном с помощью него он передавал значения общественно-политических реалий и денежных единиц. При таком приёме терялся культурный колорит лексики, но доходчиво и ясно доносилось её содержание.

Изредка переводчик прибегал к использованию комбинированного способа перевода (6%). Он применялся для передачи содержания реалий, связанных с искусством и культурой, и различных известных личностей. Как правило, при данном способе переплетались транслитерация, сохраняющая изначальное звучание слова, и описательный перевод, в развернутой форме раскрывающий значение понятия. В таком случае читатель знакомился с реалией в её исходной форме и при этом понимал её суть.

С помощью калькирования было переведено всего 5% из всех проанализированных примеров БЭЛ. Исходя из этого, можно говорить о том, что переводчик старался приблизить исходные лексические единицы к аналогам, понятным для носителей переводного языка и не отражающим культурную специфику оригинальных понятий. Реже всего Р. Уилкс применял такие способы перевода, как генерализация, опущение и транскрипция (по 1%). Вероятно, они являются неподходящими и малоэффективными в контексте данной повести.

Подводя итог вышесказанному, перевод Р. Уилкса можно считать вполне удачным. В его работе в меньшей степени передана лексика, отражающая своеобразие русской культуры и специфику жизни людей той эпохи. Данные явления представлены с помощью аналогичных иностранных лексических единиц, зна-

Таблица 1

Частотность способов перевода безэквивалентной лексики в переводах А.Э. Шамо и Р. Уилкса

Способ перевода	Р. Уилкс	А.Э. Шамо	Частотность, %
Транслитерация	34	40	31,35
Транскрипция	2	2	1,69
Калькирование	6	15	8,89
Приближенный перевод	54	42	40,66
Описательный перевод	13	8	8,89
Генерализация	1	1	0,84
Модуляция	0	1	0,42
Опущение	1	1	0,84
Комбинированный способ	7	8	6,35
Всего:	118	118	100,00

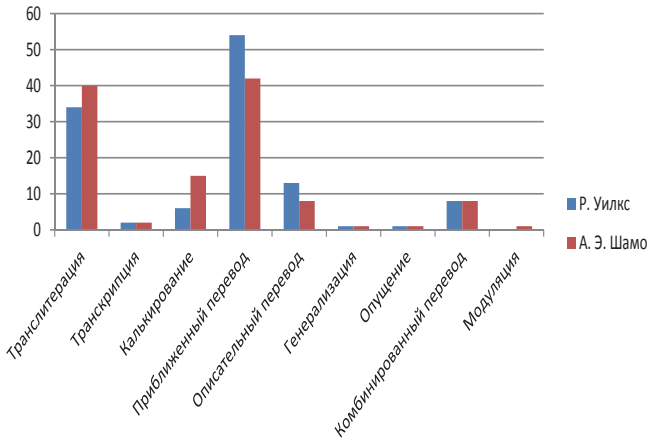


Рис. 3. Способы перевода безэквивалентной лексики в переводах А.Э. Шамо и Р. Уилкса

комых и хорошо понятных носителям переводного языка, или с помощью описательного перевода, в доступной форме поясняющего значение исходных понятий. Поэтому перевод Р. Уилкса адекватно воспринимается читателем. Также содержание повести передано практически полноценно. Исключением являются только те лексические единицы, семантические оттенки которых не полностью раскрываются в приближенном переводе.

Перед анализом и сопоставлением способов перевода БЭЛ, использованных А.Э. Шамо и Р. Уилксом в своих работах, стояла задача установить, какой из способов является самым частотным и какой – самым эффективным при переводе БЭЛ в повести А.П. Чехова «Драма на охоте».

Исходя из результатов, отображенных в таблице 1 и на рисунке 3, можно сделать вывод, что оба переводчика чаще всего использовали приближенный перевод (40,66%). Его высокая частотность объясняется тем, что передать значение безэквивалентной лексики в ёмком и доходчивом формате проще всего с помощью подбора функционального аналога, понятного для носителей переводного языка и схожего по существенным признакам с исходной единицей.

Выявляя самый эффективный способ перевода БЭЛ в повести «Драма на охоте», было введено несколько критериев, по которым совершался сопоставительный анализ:

1. Соблюдение семантического аспекта перевода.
2. Соблюдение прагматического аспекта перевода.
3. Краткость и ёмкость переводной лексической единицы.
4. Передача национально-культурной специфики исходной лексической единицы.

Транслитерация. Как правило, данный приём наряду с транскрипцией используется при переводе имён собственных. И преимущественно транслитерация применялась А.Э. Шамо и Р. Уилксом при передаче имён героев повести. В таком случае данный способ отвечает всем критериям. Однако переведенные транслитерацией реалии хоть и сохраняли стиль автора, краткость и культурную специфику исходной единицы, но не передавали содержание слова и затрудняли его понимание для англоязычных читателей.

Калькирование отражает национальный колорит исходных лексических единиц, особенно при переводе фразеологизмов, тем самым знакомя англоязычных читателей с образами в русской культуре. Однако возможно непонимание определенных реалий или устойчивых выражений из-за незнания англоязычными читателями национальных образных основ русской картины мира и нашего мировосприятия. Перевод БЭЛ с помощью калькирования позволяет придерживаться оригинальной стилистической окраски единиц и её изначального объёма. Несмотря на то, что при данном способе переводное слово будет зачастую понятно читателям за счёт пословного переноса структуры понятия на английский язык, есть вероятность неполной или неоднозначной передачи содержания исходной единицы. Как итог, калькирование не всегда полноценно отвечает семантической задаче перевода.

Приближенный перевод. При подборе функционального аналога сохраняются существенные признаки оригинального понятия, хотя могут и не совпадать второстепенные характеристики. Данный способ обеспечивает адекватное восприятие иноязычными читателями переводного текста, потому что они сталкиваются с лексикой, уже знакомой и понятной для их картины мира и устройства общества. Недостатком приближенного перевода, на наш взгляд, является отсутствие передачи национально-культурной специфики оригинальной лексической единицы. При частом применении данного способа переводной текст утрачивает культурные особенности, присущие жизни людей того времени и погружающие читателей в соответствующую той эпохе обстановку и атмосферу произведения.

Описательный перевод. Использование словосочетания или развернутой фразы, доступно и ясно передающей значение исходного понятия и его реле-

вантные признаки, отвечает семантическому и прагматическому аспектам перевода. Но другой стороной такого пространного перевода является его возможная громоздкость, которая не всегда удачно и гармонично смотрится в тексте. Также при данном способе стирается национально-культурный окрас исходной лексемы.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что самым эффективным способом перевода БЭЛ является приближенный перевод, соответствующий практически всем критериям отбора, кроме сохранения национально-культурной специфики исходной лексической единицы. При данном способе высока вероятность правильной интерпретации значений исходных понятий иноязычными читателями, а значит, и адекватного восприятия текста в целом.

В заключение необходимо отметить, что в ходе исследования поставленные задачи были решены, а цель достигнута. Теоретическая часть работы была посвящена изучению подходов к определению понятия «безэквивалентная лексика», рассмотрены различные классификации термина, определены, проанализированы и сопоставлены основные способы перевода данного переводческого явления на примере повести А.П. Чехова «Драма на охоте» в переводах Р. Уилкса и А.Э. Шамо.

Библиографический список

1. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: «Международные отношения», 1975.
2. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты*): учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: «Высшая школа», 1990.
3. Крупнов В.Н. *В творческой лаборатории переводчика*. Москва: «Международные отношения», 1976.
4. Латышев Л.К. *Технология перевода*: учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). Москва: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2000.
5. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика*: очерки лингвистической теории перевода. Москва: «Р.Валент», 2007.
6. Чехов А.П. *Драма на охоте*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1165/p.1/index.html
7. Anton Chekhov. *The Shooting Party*. Translated by A.E. Chamot. London: Stanley Paul & Co, Ltd, 1926.
8. Anton Chekhov. *The Shooting Party*. Translated with notes by Ronald Wilks. London: Penguin, 2004.

References

1. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: «Mezhdunarodnye otnosheniya», 1975.
2. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty*): uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: «Vysshaya shkola», 1990.
3. Krupnov V.N. *V tvorcheskoj laboratorii perevodchika*. Moskva: «Mezhdunarodnye otnosheniya», 1976.
4. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*: uchebnoe posobie po podgotovke perevodchikov (s nem. yaz.). Moskva: NVI – TEZAURUS, 2000.
5. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika*: ocherki lingvisticheskoj teorii perevoda. Moskva: «R.Valent», 2007.
6. Chehov A.P. *Drama na ohote*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1165/p.1/index.html
7. Anton Chekhov. *The Shooting Party*. Translated by A.E. Chamot. London: Stanley Paul & Co, Ltd, 1926.
8. Anton Chekhov. *The Shooting Party*. Translated with notes by Ronald Wilks. London: Penguin, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.05.25

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-509-512

Kornienko S.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, NUST MISIS; doctoral postgraduate, Department of History of Journalism and Literature of the Faculty of Journalism, Moscow State University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

FAUSTIAN ELEMENTS IN VYACHESLAV IVANOV'S POETICS: A STUDY OF "THE TALE OF PRINCE SVETOMIR". The article examines the reception of J.W. Goethe's "Faust" in Vyacheslav Ivanov's "The Tale of Prince Svetomir" and the 1894 draft plan of the tale. The analysis is based on Goethe's tragedy and Ivanov's archival materials, including the draft plan discovered in the poet's archives and published by scholars of his work. Through a combination of comparative, intertextual, and biographical methods, the study demonstrates the extensive reception of motifs from "Faust" and identifies key borrowings: the theme of "temptation by higher powers", allusions to Walpurgis Night and character-based receptions. The similarities in the main storylines of both works, which are characterized by the protagonists' desire to improve the lives of ordinary people, are highlighted. The findings reveal how Ivanov adapted Goethean themes to the Russian cultural context while integrating Christian symbolism. The results contribute to the study of intertextuality in Symbolist works in general and in Ivanov's oeuvre in particular.

Key words: **J.W. Goethe, V.I. Ivanov, reception, intertext, symbolism, "Faust," "The Tale of Prince Svetomir"**

С.А. Корниенко, *канд. филол. наук, доц., НИТУ «МИСИС», докторант, ФГБОУ ВО Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

ФАУСТИАНСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЭТИКЕ ВЯЧЕСЛАВА ИВАНОВА: НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТИ О СВЕТОМИРЕ ЦАРЕВИЧЕ»

В статье проанализированы рецепции «Фауста» И.В. Гёте, использованные В.И. Ивановым в «Повести о Светомире царевиче» и плане повести от 1894 года. Базой для исследования послужили текст трагедии И.В. Гёте и материалы за авторством В.И. Иванова, в том числе план повести, найденный в архивах поэта и опубликованный исследователями его творчества. Посредством использования сочетания компаративного, интертекстуального и биографического методов доказана широкая рецепция образов из трагедии «Фауст» и выявлены ключевые заимствования: мотив «искуса высшими силами», аллюзии на Вальпургиеву ночь, а также рецепции, реализованные в персонажной парадигме. Результаты демонстрируют, как Иванов адаптировал гётевские темы к русскому культурному контексту, сочетая их с христианской символикой. Полученные результаты будут полезны при изучении интертекстуального кода в работах символистов в целом и творчества В.И. Иванова в частности.

Ключевые слова: **И.В. Гёте, В.И. Иванов, рецепция, интертекст, символизм, «Фауст», «Повесть о Светомире царевиче»**

«Повесть о Светомире царевиче» представляет собой наиболее масштабное произведение русского поэта-символиста Вячеслава Ивановича Иванова. Работа над ней велась на протяжении большей части жизни автора: с 1894 года, когда появляются первые записи, имеющие отношение к повести, и до самой смерти поэта в 1949 году. В произведении находит отражение многогранность мировоззрения и эстетических принципов В.И. Иванова. Среди ключевых аспектов его творческой индивидуальности, запечатлённых в тексте, можно выделить как полярные характеристики, например сочетание мистических устремлений со стремлением к теоретическому осмыслению искусства, так и взаимодополняющие элементы: увлечение дионисийством и лидерская роль в кругу единомышленников.

Образ немецкого учёного, заключившего сделку с потусторонними силами, оказал существенное влияние на многие аспекты творчества В.И. Иванова [1]. В «Повести…» рецепции из «Фауста» хоть и не находятся на поверхности, но составляют значительную часть в многоплановости этого произведения.

«Повесть…», будучи самым значительным произведением автора, привлекает внимание литературных критиков и литературоведов. Большой вклад в её изучение внесли С.Д. Титаренко [2], А.Л. Топорков и многие другие. Тем не менее анализ рецепций из «Фауста» И.В. Гёте, которые составляют отельный глубинный пласт в повести и до сих пор мало изучены, является актуальной задачей и обусловливает наш интерес.

Целью данной работы является определение гётевских рецепций в «Повести…» В.И. Иванова и плане повести от 1894 года, выступающих предметом и материалом исследования. Сформулируем задачи, необходимые для достижения цели:

– проанализировать композиционную и сюжетную составляющую произведений;

– описать и сравнить образы главных героев: Фауста и Светомира, а также определить мотивы, которыми они руководствовались при принятии тех или иных решений.

Задействована комплексная методология, в частности, применены компаративный и интертекстуальный методы анализа. Также использован биографический метод, помогающий выявить факторы гётевской рецепции в произведении В.И. Иванова.

Работа обладает научной новизной, так как впервые сопоставлены произведения В.И. Иванова и И.В. Гёте на уровнях мотивики, поэтики, персонажной парадигмы.

Выполненная аналитическая работа доказывает несомненный интерес В.И. Иванова к главному произведению И.В. Гёте и предлагает интерпретацию произведения русского автора, чем обусловлена теоретическая значимость работы. Представленные результаты обладают также и практической значимостью, так как являются полезными при выявлении рецепций И.В. Гёте в творчестве символистов в частности и Серебряном веке в целом.

В 1894 году В.И. Иванов записал план будущей повести и начал собирать материалы для неё. На обложке этих материалов автор оставил пометку «Faustus» – очевидную отсылку к произведению, которое оказало значительное влияние на образы и сюжет разрабатываемой идеи. Замысел же позже воплотился в Magnum opus В.И. Иванова «Повесть о Светомире царевиче» [3]. Выявление фаустовских мотивов в произведении представляет собой нетривиальную исследовательскую задачу. В данной работе будет проанализирована трансформация рецептивного материала, заимствованного из трагедии И.В. Гёте «Фауст», а также прослежена эволюция связанных с ним идей в плане повести от 1894 года и незавершённой редакции «Повести…», над которой В.И. Иванов интенсивно работал в последние десятилетия своей жизни.

Проблема взаимоотношений народа, духовенства и власти занимает центральное место в художественной структуре «Повести…». В.И. Иванов через поиск гармоничного взаимодействия этих трех фундаментальных социальных институтов предпринимает попытку моделирования идеальной общественной организации. Данная концепция обнаруживает явные параллели с утопическими устремлениями Фауста во второй части одноименной трагедии И.В. Гёте, где преобразование мира также связано с достижением социальной гармонии.

Особый интерес в контексте компаративного анализа представляет фигура отца главного героя Лазаря, который оказывается неспособен установить гармоничные отношения ни с церковью, ни с народом, а следовательно, реализовать идею совершенствования мира. Эта сюжетная линия находит свое соответствие в биографии гётевского Фауста: как отец и сын в трагедии, несмотря на героические усилия во время эпидемии чумы, терпят неудачу в своем стремлении помочь людям, так и у Иванова миссия социального преобразования переходит к следующему поколению – Светомиру, подобно тому, как у Гёте она возлагается на Фауста [4].

Обратимся к анализу плана повести, написанному в 1894 году. Читаем: «Из тесной ограды монастыря герой после долгого сидения выходит на волю (Калики перехожие)» [5, с. 600]. В отрезке прослеживается распространенный мотив бездействия главного героя. Интересно, что он в какой-то степени реализован и в «Фаусте» И.В. Гёте: читатель становится свидетелем духовной эволюции главного героя как накануне, так и после заключения рокового договора с Мефистофелем. Знаменательно, что в экспозиции произведения Фауст выражает глубокую экзистенциальную неудовлетворённость, оценивая прожитые годы как бесплодные и лишённые подлинных достижений, вопреки признанию, которым он пользуется в учёной среде. Так, парадоксальным образом подлинная жизнь героя в его собственном понимании начинается лишь после вступления в сделку с демоническими силами.

Данная концепция находит своеобразное отражение и в социальном статусе главного героя. Следует отметить, что монашеский статус предполагает сознательное отречение от мирского существования через физическое и духовное затворничество в монастырских стенах. В этом контексте можно утверждать, что подобный герой изначально лишен полноценного опыта светской жизни. Анализ нарративной структуры произведения позволяет предположить, что герой попал в монашескую среду в раннем детстве, что обусловило его специфическое мировосприятие.

В «финальном» же варианте «Повести…» этот мотив разделён между предполагаемым главным героем произведения Светомиром, который повторяет судьбу безымянного монаха, и Лазарем. Предполагается, что В.И. Иванов отправит Светомира на воспитание в утопическое христианское государство (несомненная аллюзия на монастырь), правителем которого является Иоанн Пресвитер, который в неоконченной повести передаёт Лазарю послание с описанием своего царства и предложением взять на воспитание Светомира, тем самым защитив его от надвигающихся междоусобиц. Лазарь же после значительных свершений в начале своего жизни теряет праведный путь, за что и наказан параличом нижних конечностей. И только после встреч с Отрадой, являющейся одним из олицетворений этого пути, Лазарь возвращается на путь истинный. Ему даровано сначала облегчение, а потом и исцеление.

Таким образом, мы наблюдаем схожую идею об окончании старой жизни и начале жизни новой, а рубежом между ними является взаимодействие с представителями высших сил: Мефистофелем и Отрадой, девушкой чрезвычайно набожной, ищущей религиозные знаки в окружающей действительности и всегда идущей за советом к мудрому старцу-иноку. Именно через неё в повести действуют высшие силы. Когда главный герой находит гармонию в отношениях с Отрадой, он находит и поддержку небес.

Следующая строка плана повести рассказывает об «искусе в міре духов», который выдерживает предполагаемый главный герой [2, с. 600]. Согласно авторскому замыслу, хронотоп произведения локализован в период празднования Ивана Купалы – традиционного славянского праздника, приуроченного к летнему солнцестоянию. В народной мифологии данная календарная дата маркируется как время активизации хтонических сил: именно в эту ночь, согласно поверьям, происходит сход нечистой силы для ритуального празднования и «отчета» о совершенных деяниях. Важнейшими атрибутами праздника выступают очистительный костер как центр ритуальных плясок, водоемы, приобретающие особые целительные свойства из-за того, что нечисть его временно покинула, а также травы, набирающие магическую силу при сборе в этот период.

Можно выявить структурное сходство между славянской купальской ночью и западноевропейской Вальпургиевой ночью, художественно воплощенной И.В. Гёте в «Фаусте». Оба праздника представляют собой ежегодные собрания нечистой силы, связаны с подведением итогов и обладают выраженной календарной символикой.

Особый интерес представляет календарная синхрония: если Вальпургиева ночь отмечается 30 апреля – 1 мая (по григорианскому календарю), то купальские торжества приходятся на 7 июля. Примечательно, что 1 мая в православной традиции отмечается память святого Георгия – ключевого персонажа «Повести…». Близость к дате празднования дня святого Георгия (6 мая), который в народном календаре знаменует начало летнего цикла, создает дополнительный символический пласт в произведении.

Искус же, который упоминает В.И. Иванов, может быть связан с эпизодом Вальпургиевой ночи, где Фаусту видится призрачный образ Маргариты, но Мефистофель указывает ему на то, что это обман, и на самом деле это Медуза, которую многие принимают за своих возлюбленных. Этот эпизод искуса является отражением несчастий, постигших гётевскую Маргариту. Прямая рецепция мотива Вальпургиевой ночи в творчестве В.И. Иванова прошла сложный процесс трансформации. Первоначально автор предпринял поиск славянских аналогов, руководствуясь критерием собрания нечистой силы. Однако в дальнейшем данная концепция эволюционировала, приобретя более глубокое символическое значение. В результате литературной обработки мотив трансформировался в календарную аналогию, обозначающую начало периода наивысшей природной активности в годовом цикле.

Важным сюжетообразующим элементом в плане повести становится мотив встречи с царем и последующей борьбы за влияние на монарха через противостояние с двойником. Данный нарративный ход обнаруживает значимые параллели со структурой второй части «Фауста» И.В. Гёте, где в сцене при императорском дворе поднимаются вопросы универсального характера, включая проблемы государственного управления. В частности, гётевский герой выдвигает утопический проект отвоевания земель у моря с целью их последующего освоения.

Примечательно, что в трагедии немецкого поэта императорская власть представлена как сугубо номинальная: монарх сохраняет трон исключительно благодаря вмешательству Фауста и Мефистофеля, что подчеркивает характерную для романтической традиции концепцию «марионеточного», несамостоятельного правителя. Эта художественная модель, по-видимому, оказала существенное влияние на разработку соответствующего сюжетного элемента в произведении В.И. Иванова. В.И. Иванов полагал: «Фауст – символическое изображение пройденного европейским гением пути» [4, с. 131].

В Европе с начавшимися кардинальными преобразованиями – промышленной революцией, которая как раз приходилась на годы жизни И.В. Гёте, роль дворянства начала заметно снижаться. Фаустовский нарратив выполняет не только ретроспективную, но и проспективную функцию, проецируя модель будущего, в котором ключевая роль отводится ученому-просветителю. Центральное положение в этой перспективе занимает фигура исследователя, чья интеллектуальная деятельность направлена на расширение границ познания и совершенствование миропонимания.

Итак, вернемся к «Фаусту». В произведении отражена история европейской культуры, которая зародилась в античности и прошла через тёмные века. Аналогичный исторический подход мы находим в «Повести…». Только русская культура, по мнению В.И. Иванова, находит свой апофеоз в христианстве и соборности. После борьбы с двойником, который, как указывает С.Д. Титаренко, символизирует, в том числе, и двоеверие в христианском мире, главный герой взошёл на престол [2, с. 601].

Обратим внимание на итоговое воплощение этого замысла. При написании повести В.И. Иванов логично дополнил историю главного героя, который из безымянного и безродного монаха превратился в старшего сына удельного князя. Происхождение персонажа, обусловленное его родословной, создает легитимные основания для предъявления претензий на верховную власть, что в нарративной перспективе реализуется через фактическое восхождение на престол. В этом свете борьбу с двойником можно рассматривать как борьбу кровных родственников за трон объединённого государства. Линии противостояния с двойником посвящена большая часть плана повести от 1894 года. Очевидно, что она должна была красной нитью пройти через всю повесть.

В финальном варианте произведения одной из очень важных концепций является стрела Егория, которая представляет собой ключ к царствованию: нашедший давно потерянный артефакт не только наделялся характеристиками, не-

обходимыми для управления страной, но и сразу признавался всеми сторонами, борющимися за трон, законным правителем. Отсылку на этот предмет мы можем найти и в незаконченной поэме В.И. Иванова «Русский Фауст». В ней главный герой говорит:

«Я жду с тоской, что вновь заблещет
И брызнет вдруг из сердца вон
Незримый ключ, что тайно плещет
И будит сердца тяжкий сон» [5].

Читая эти строки без контекста, кажется, что речь идёт о любовных переживаниях. Но если учитывать расположенные в том же монологе идеи о желании понять, что движет человеком в общем и освобождёнными крестьянами в частности, можно сделать вывод, что N. ищет ключ к любви и признанию народа. И именно этим ключом выступает стрела Егория в повести. Так в сознании автора произошла трансформация абстрактной идеи о понимании народа и единении с ним в конкретный артефакт, эту идею выражающий.

Следующей явной отсылкой к «Фаусту» И.В. Гёте является сюжетная идея о том, что главный герой «губит (сделавшись орудием в руках двойника) некоторую возлюбленную и ее замок и землю» [5, с. 600].

Возвращаясь к мысли о том, что в произведении И.В. Гёте главный герой является игрушкой в руках высших сил, которые заключили пари, и не несёт полной ответственности за свои поступки, мы получаем как раз ситуацию из плана повести. В кухне ведьмы Мефистофель просит у неё некое приворотное зелье. После того, как Фауст его выпил, он встречает Маргариту, что представлено как случайное стечение обстоятельств, и у молодого человека, естественно, вспыхивают чувства.

Далее с помощью того же Мефистофеля Фауст начинает встречаться с Гретхен, что инициирует трагическую цепь событий для Маргариты. Согласно коварному замыслу демона, героиня не по собственной воле убивает мать. Последующая дуэль между Фаустом и Валентином, защищающим сестринскую честь, завершается гибелью последнего. Это приводит к тому, что Маргарита теряет рассудок и убивает новорожденную дочь. Она умирает в тюрьме, но её душа спасена.

Схожие нотки мы находим в отношениях Лазаря и Гореславы. Судьба их отношений – одна из ключевых сюжетных линий повести. Для Лазаря Гореслава, с одной стороны, искушение, которое он выдерживает, а с другой – суженая, предназначенная ему на небесах. Их союз необходим для объединения когда-то разделённого рода, что, в свою очередь, символизирует и объединение народа с властью. В том числе из-за того, что их союз не состоялся, обоих героев ждет трагическая судьба: Горислава умерла почти сразу после родов дочери, а Лазаря практически полностью парализовало на долгие годы.

Интересно, что, как и в «Фаусте» И.В. Гёте, героиня рожает девочку и вскоре после этого умирает. Хотя отношение к новорожденным различается: для Маргариты это был ненавистный ребёнок от Фауста, для Гореславы же это была радость жизни с говорящим именем Отрада. В трагедии немецкого автора ребёнок являлся результатом деятельности тёмных сил. В «Повести…» же Отраде была уготована священная роль – стать матерью царя-собирателя.

Согласно авторскому замыслу, развитие сюжета предполагало следующее: освободивший народ правитель, не сумевший обрести его любовь, сталкивается с мятежом, возглавляемым его собственным двойником. При этом антипод монарха использует сложную систему интриг и манипулирует народным сознанием, что в совокупности приводит к его воцарению.

Данный сюжетный ход обнаруживает значимые параллели со второй частью «Фауста» И.В. Гёте, где также присутствуют мотив противостояния с мятежниками и тема использования неортодоксальных методов борьбы. Однако ключевое отличие заключается в том, что у Гёте главный герой сознательно прибегает к помощи потусторонних сил, и победа достигается через союз с демоническими персонажами. В немецкой трагедии также отсутствует мотив двойничества как движущей силы конфликта.

В этом плане интересен диалог в шатре императора-двойника: он помогает раскрыть природу тех сил, которые пригласил Мефистофель. Один из призванных с говорящем именем Habebald, что в переводе значит «Хватай Скорей» (перевод с немецкого наш – С.К.), заявляет одному из сопровождающих императора, который поймал его за мародёрством:

«Wir trugen unsre Glieder feil
Und holen unser Beuteteil.
In Feindeszelten ist's der Brauch,
Und wir, Soldaten sind wir auch» [6, с. 560].

Буквально: «У нас такой обычай, / У тех, кто воевал, / Мы уносим свою часть добычи, / Мы такие же солдаты» (Перевод с немецкого наш – С.К.).

На что сопровождающий императора отвечает мародёру:

«Das passet nicht in unsern Kreis:
Zugleich Soldat und Diebsgeschmeiß».

«Это совсем не вписывается в наш круг, / Одновременно и солдат, и вор» [6, с. 560] (Перевод с нем. наш – С.К.).

Итак, у Гёте силы, мобилизованные Мефистофелем для помощи Фаусту, демонстрируют свою подлинную природу через контраст с честными императорскими соратниками. Согласно замыслу В.И. Иванова, начало аналогичной сюжетной линии, выраженное в покушении на Светомира, получает развитие через эскалацию конфликта между Лазарем и Светомиром и появление нового антагониста (вероятно, кровного родственника), а также наделение оппонента чертами зловещего двойника.

Кардинальное отличие заключается в этической позиции главного героя: в отличие от «Фауста-варвара», персонаж Иванова принципиально ограничен христианскими добродетелями, отвергает компромиссы с демоническим началом и воплощает парадокс духовной силы, одновременно являющейся источником уязвимости. Эта мировоззренческая дихотомия определяет специфику развития конфликта в обоих произведениях.

После проигрыша в борьбе за престол во второй части поэмы главный герой отправляется в «…блуждания в области высших идеалов человечества» [2, с. 600], что представляется отсылкой к началу второй части «Фауста» И.В. Гёте. На бале-маскараде во дворце императора присутствуют многие персонажи, олицетворяющие ту или иную черту человека или явление природы (Грации, Парки, Фурии). Звездой же вечера является Елена Прекрасная – символ женской красоты, которую Фауст смог предъявить гостям. В «Повести…» отсылкой к «высоким идеалам человечества» вполне могла стать поездка Светомира в царство Иоанна Пресвитера – идеализированное христианское государство, в котором сын Лазаря должен был найти себя, сформироваться как личность, попутно перенимая мудрость старшего товарища – самого царя.

По возвращении на родину возмужавший собиратель земель продолжает «борьбу с двойником, который имеет за собой народ» [2, с. 600]. Судя по следующему предложению, В.И. Иванов не был уверен в исходе борьбы с двойником, хотя есть намёки на то, что в финальной версии «Повести…» главный герой найдёт стрелу Егория, которая сыграет в борьбе решающую роль и станет тем знаменем, под которым народ сможет сплотиться в поддержку Светомира.

Упомянутая ранее «народная воля» и завершающая фраза предполагаемого плана повести: «Народ убивает царя-освободителя» явно указывают на элементы политической повестки конца XIX века. В нарративной структуре произведения убийство царя-освободителя, являющегося прототипом дворянина-освободителя N. в незавершённой поэме «Русский Фауст», так и Светомира как собирательного образа совершается представителями организации «Народная воля».

Здесь нужно отметить, что одним из центральных пунктов сделки Фауста И.В. Гёте с Мефистофелем являлось то, что главный герой должен был сам выбрать момент, когда закончится его жизненный путь. Как упоминалось выше, герой «Повести…» должен был следовать христианским добродетелям до самого конца. Это стоило ему жизни: он погиб от рук собственного народа, для которого стремился сделать многое, в чем мы видим параллели с «Фаустом» И.В. Гёте: в трагедии немецкого автора ослепший Фауст был обманут Мефистофелем, который выдал звук копания могилы для Фауста за звук строительства народом новой плотины, которая дала бы новую отвоёванную у моря территорию для проживания. В некоторой степени Фаустом манипулировали за счет его безоговорочной веры в народ.

Также необходимо упомянуть, что в последних сценах В.И. Иванов планировал изобразить загробный мир, в котором соединились бы западные и восточные представления [2, с. 600]. Известно, что И.В. Гёте проявлял глубокий интерес к восточной культуре, уделяя особое внимание изучению творчества персидского поэта Хафиза. Результатом этого межкультурного исследования стал поэтический цикл «Западно-восточный диван», одной из центральных тем которого является сближение и синтез западной и восточной культур.

А последняя книга так и называется «Хулд-Наме» («Книга рая»), она посвящена представлениям о загробном мире в персидской культуре тех времён. С этой книгой В.И. Иванов, детально изучивший творчество И.В. Гёте, был знаком, и именно она могла стать основой этой записи в плане повести.

Как уже отмечалось ранее, в образах двух центральных персонажей – помещика N. и Лазаря – прослеживается репрезентация прошлого. Интерес к историческим корням и поиск первоисточников являлись определяющими чертами интеллектуальной биографии В.И. Иванова. На раннем этапе своего развития он с глубоким увлечением изучал древнегреческий язык – инструмент фиксации первых фундаментальных философских идей человечества. Впоследствии, подобно европейской цивилизации в целом, он обрел новый импульс в христианской традиции.

Однако было бы неточно утверждать, что христианство стало для него абсолютным открытием. Воспитанный в религиозной семье, он с детства был окружен христианскими духовными практиками. Тем не менее внутренний мир молодого Иванова оставался ориентированным на античное наследие, и лишь значительно позднее христианство заняло центральное место в его мировоззрении.

Интерес к прошлому привёл к его осмыслению. В «Повести…» В.И. Иванов хотел докопаться до сути: в тексте мы видим симбиоз христианских и языческих верований, влияние Византийской и азиатской кочевой культур, выступающих краеугольных камней истории России.

В заключение отметим, что, исходя из проанализированных рецептивных элементов, доказано влияние творчества И.В. Гёте на «Повесть …» В.И. Иванова. В повести прослеживаются линии не только из «Фауста», который выступил основным источником заимствований, но и из поэтического сборника «Западно-восточный диван».

Из трагедии немецкого автора в повесть перешла основная линия, где главный герой становится игрушкой в руках высших сил и его поступки измеряются

не абсолютными категориями добра и зла, а важностью личного отношения к ним и стремлением к совершенству. В обоих произведениях результатом этого становится череда трагических событий.

Образ Фауста в восприятии В.И. Иванова как бы разделяется надвое: Фауст из первой части трагедии, проходящий через индивидуалистические испытания, более соответствует Лазарю, а Фауст из второй части, интересующийся более общими вопросами, подходит Светомиру.

Иинтертекстуальный анализ выявил еще один значимый пласт заимствований – использование народно-мифологических мотивов. Если в первоначальных набросках присутствовали традиционные образы шабашей и празднеств нечистой силы, то в окончательной редакции «Повести…» эти элементы подверглись значительной трансформации, приобретя отчетливые черты христианской демонологии.

Центральная сюжетная линия обоих произведений объединяется темой стремления главных героев к преобразованию народной жизни. Однако в обоих случаях наблюдается характерная коллизия: герои, движимые благими намерениями, демонстрируют утопическое непонимание истинных потребностей народа, пытаясь реформировать его быт согласно собственным, часто оторванным от реальности, идеализированным представлениям.

Выводы и размышления, данные в статье, представляются перспективными для дальнейшего исследования. Так, тема рецепции фаустовских мотивов в творчестве Вячеслава Иванова может быть углублена через призму философии, теологии и культурологии. Более того, любопытно сопоставить полученные результаты с анализом других произведений Серебряного века, где присутствуют фаустовские элементы (например, у Брюсова, Блока).

Изложенные материалы окажутся интересными как для филологов, исследующих литературное наследие Серебряного века, так и для широкого круга читателей, интересующихся произведениями В.И. Иванова. Представленная точка зрения на интертекстуальную природу «Повести…» окажется значимым подспорьем при глубоком погружении в произведение.

Библиографический список

1. Корниенко С.А. Вячеслав Иванов – «Русский Фауст»: Гётевский след в прозе символиста. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 4 (107): 395–397.
2. Титаренко С.Д. *«Фауст нашего века»: Мифопоэтика Вячеслава Иванова*. Санкт-Петербург, 2012.
3. Вахтель М. «Русский Фауст» Вячеслава Иванова. *Минувшее:* исторический альманах. Москва, Санкт-Петербург, 1993; № 12. Available at: http://az.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_1887_russky_faust.shtml
4. Иванов В.И. Гёте на рубеже двух столетии. *Собрание сочинений:* в 4-х т. Брюссель, 1987; Т. 4.
5. Иванов В.И. *Повесть о Светомире царевиче*. Москва, 2015.
6. Goethe J.W. *Faust. Eine Tragödie*. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/21000/pg21000-images.html

References

1. Kornienko S.A. Vyacheslav Ivanov – «Russkij Faust»: Getevskij sled v proze simvolista. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 395-397.
2. Titarenko S.D. *«Faust nashego veka»: Mifopo`etika Vyacheslava Ivanova*. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Vahtel' M. «Russkij Faust» Vyacheslava Ivanova. *Minuvshee:* istoricheskij al'manah. Moskva, Sankt-Peterburg, 1993; № 12. Available at: http://az.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_1887_russky_faust.shtml
4. Ivanov V.I. Gete na rubezhe dvuh stoletii. *Sobranie sochinenij:* v 4-h t. Bryussel', 1987; T. 4.
5. Ivanov V.I. *Povest' o Svetomire careviche*. Moskva, 2015.
6. Goethe J.W. *Faust. Eine Tragödie*. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/21000/pg21000-images.html

Статья поступила в редакцию 14.05.25

УДК 81'42:81'22:81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-512-514

Livinovich V.E., *postgraduate, teacher, Henan Normal University (Xinxiang, China), E-mail: vilgelmina5299@gmail.com*

SCIENTIFIC APPROACHES TO DESCRIBING THE VERBAL COMPONENT OF INFOGRAPHICS. The article presents a comprehensive linguistic analysis of the verbal component of infographics as a structural element of a polycode text functioning within a semiotic interaction of heterogeneous sign systems. The research is based on an interdisciplinary methodology that combines the principles of textual linguistics, cognitive analysis, pragmatics, and semiotics. Particular attention is paid to cognitive and perceptual mechanisms that influence the interpretation of verbal elements within infographic content. The study examines scientific, educational, and advertising infographics, identifying typical lexical, grammatical, and stylistic features shaped by communicative objectives and the target audience. The article proposes a set of criteria for the classification and evaluation of verbal components, reflecting their functional, semantic, and stylistic characteristics. The findings contribute to the development of theoretical frameworks for the study of creolized and polycode texts and may be applied in the creation and editing of infographic materials in both professional and educational contexts.

Key words: **infographics, verbal component, polycode text, creolized text, semiotic analysis**

В.Е. Литвинович, *соискатель, преп., Хэнаньский педагогический университет, г. Синьсян, E-mail: vilgelmina5299@gmail.com*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИНФОГРАФИКИ

В статье предпринята попытка комплексного лингвистического анализа вербального компонента инфографики как структурного элемента поликодового текста, функционирующего в рамках семиотического взаимодействия различных знаковых систем. Исследование базируется на междисциплинарной методологии, сочетающей положения текстовой лингвистики, когнитивного анализа, прагматики и семиотики. Особое внимание уделяется когнитивным и перцептивным механизмам восприятия вербальных элементов в составе инфографического сообщения. На материале научных, образовательных и рекламных инфографик выявлены типовые лексико-грамматические и стилистические особенности текста, обусловленные коммуникативными задачами и целевой аудиторией. Представлены критерии классификации и оценки вербального компонента, отражающие его функциональные, семантические и стилистические параметры. Полученные результаты позволяют расширить научные представления о креолизованных и поликодовых текстах, а также могут быть использованы при создании и редактировании инфографических материалов в профессиональных и образовательных целях.

Ключевые слова: **инфографика, вербальный компонент, поликодовый текст, креолизованный текст, семиотический анализ**

Современное информационно-коммуникативное пространство характеризуется активным развитием мультимодальных форм передачи знаний, в числе которых особое место занимает инфографика. Являясь синтезом вербальных и визуальных кодов, инфографика представляет собой форму организации информации, способную эффективно выполнять как информативную, так и когнитивную и персуазивную функции. Подобное сочетание различных знаковых систем формирует объект лингвистического и междисциплинарного анализа, в фокусе которого оказывается вербальный компонент как основа смысловой структуры инфографического текста.

Актуальность настоящего исследования определяется возрастающим интересом к поликодовым и креолизованным текстам в гуманитарных науках, а также необходимостью научного осмысления механизмов взаимодействия вербальных и визуальных знаков в условиях цифровой медиасреды.

Цель работы заключается в описании лингвистических характеристик вербального компонента инфографики на основе комплексного анализа текстов различных жанров и функциональных направлений.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

– определить ключевые направления анализа вербального компонента инфографики с позиций современных лингвистических подходов;

– выявить жанрово-стилевые и структурно-семантические особенности инфографического текста;

– предложить классификацию и критерии оценки вербальных элементов в составе поликодового текста;

– установить влияние когнитивных и прагматических факторов на восприятие и интерпретацию вербального компонента.

Научная новизна работы заключается в комплексном описании вербального компонента инфографики как части поликодового текста, где взаимодействие

языковых и визуальных знаков исследуется с позиций современных когнитивных и семиотических подходов. Впервые предпринята попытка системной классификации языковых элементов инфографики на основе многоуровневого лингвистического анализа.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии научных представлений о креолизованных текстах, расширении понятийного аппарата лингвистики текста и дискурса.

Практическая значимость результатов выражается в возможности применения полученных данных при разработке методик создания эффективной инфографики в различных профессиональных сферах – от научной коммуникации до маркетинга и образования.

В современной научной парадигме инфографика рассматривается как сложное семиотическое образование, характеризующееся интеграцией вербальных и невербальных элементов с целью оптимизации процесса передачи информации [1]. Данный феномен квалифицируется в лингвистике как креолизованный текст, в котором вербальный компонент, представленный текстовыми элементами, подписями и заголовками, обнаруживает неразрывную связь с визуальным рядом, включающим изображения, графики и диаграммы [2]. Вербальный компонент инфографики является важной частью поликодового текста, где вербальные и визуальные знаки тесно взаимодействуют для формирования единой смысловой структуры [3].

Семиотический подход позволяет рассматривать инфографику как систему знаков, в которой реализуются отношения между компонентами различной природы [4]. Визуальная составляющая обеспечивает наглядность и структурную организованность информации, в то время как вербальный компонент конкретизирует, интерпретирует и структурирует смысловое содержание. Таким образом, именно взаимодействие этих компонентов формирует когерентное сообщение, способное быть эффективно воспринятым адресатом [5].

Лингвистический анализ вербального компонента требует учёта лексических, морфологических, синтаксических и стилистических особенностей текста [6]. Инфографика как особый вид креолизованного текста представляет собой синтез визуальных и вербальных компонентов, что обусловливает необходимость комплексного лингвистического анализа её текстовой составляющей [3]. В частности, семантический анализ ориентирован на изучение лексического состава, терминологической системы и особенностей функционирования языковых единиц [6]. Это включает в себя анализ словарного состава, терминологии, используемой в инфографике, а также изучение особенностей употребления языковых единиц, их сочетаемости и грамматических форм.

Прагматический анализ, в свою очередь, предполагает исследование функционирования вербальных элементов в контексте конкретной коммуникативной ситуации с обязательным учётом интенций автора и потенциального перлокутивного эффекта, оказываемого на адресата [5]. Иными словами, необходимо учитывать цели автора при создании инфографики и воздействие текста на читателя. Коммуникативный анализ фокусируется на исследовании роли вербальных элементов в процессе передачи и рецепции информации, а также их вклада в формирование общего когнитивного пространства инфографического сообщения [3]. Такой анализ позволяет понять, как текст участвует в создании общего смысла инфографики и как он влияет на понимание и запоминание информации реципиентом.

Взаимодействие визуальных и вербальных компонентов выступает ключевым предметом исследования в рамках изучения инфографики. Семиотические модели предоставляют описание способов интеграции различных типов знаков для создания когерентного сообщения. Когнитивные модели направлены на исследование процессов восприятия и обработки информации реципиентами инфографики, анализируя влияние вербальных и визуальных элементов на процессы понимания и запоминания информации. Эффективность инфографики, как демонстрируют эмпирические исследования, во многом детерминирована гармоничной и результативной интеграцией вербальных и визуальных компонентов.

Лингвистический анализ вербального компонента инфографики предполагает применение ряда специализированных методов. Каждый из этих методов вносит свой вклад в комплексное понимание языковых особенностей инфографики. Лексический анализ включает в себя изучение словарного состава, предполагающее детальное рассмотрение всех лексических единиц, используемых в инфографике, классификацию слов по частям речи, тематическим группам, частотности употребления; терминологии, что особенно важно для специализированных видов инфографики, с анализом точности и уместности использования терминов; особенностей использования стилистически маркированной лексики, включая анализ эмоционально окрашенных слов, стилистических фигур и тропов. Морфологический анализ концентрируется на исследовании грамматических форм и категорий, анализируя структуру слов и их изменения, части речи, их формы и морфемный состав. Синтаксический анализ предполагает изучение структурных особенностей предложений и словосочетаний, включая анализ типов предложений, способов связи слов и порядка слов [6]. Стилистический анализ направлен на выявление стилистических приёмов и функциональных стилей, характерных для инфографики, таких как стилистические фигуры и особенности проявления функциональных стилей. Для исследования когнитивных процессов, связанных с восприятием и пониманием инфографики, применяются когнитивные и психолингвистические методы. Психолингвистические эксперименты позволяют исследовать особенности обработки вербальной информации и выявить факторы, оказывающие влияние на процессы понимания и запоминания.

Изучение вербального слоя инфографического текста предполагает применение сразу нескольких взаимодополняющих исследовательских подходов [6]. В первую очередь речь идёт о структурно-семантическом и дискурсивном описании, каждый из которых позволяет по-особому раскрыть специфику языковых элементов в составе поликодового текста [2].

Структурно-семантический анализ ориентирован на выявление взаимосвязей между формой и значением вербальных элементов в инфографике. Это означает, что данный анализ исследует, как языковые единицы соотносятся со своими значениями и как эта связь влияет на общее понимание инфографики; анализируются случаи, когда одна и та же форма может иметь разные значения в зависимости от контекста, или когда разные формы выражают сходные значения; также исследуются отношения между элементами внутри текста и их вклад в общую семантическую структуру инфографики [1].

Дискурсивный анализ, в свою очередь, выходит за пределы формального описания языковых единиц и сосредоточен на их функционировании в конкретной коммуникативной ситуации [2]. Подобный подход предполагает учёт социокультурных контекстов, ценностных установок и прагматических стратегий автора. Исследуется, каким образом инфографика отражает ожидания и нормы адресата, какие речевые приёмы используются для достижения цели (например, убеждение, информирование, привлечение внимания), а также какие интерпретации могут быть порождены у аудитории [5].

В современных исследованиях инфографики активно применяются компьютерные технологии и автоматизированные системы анализа, что открывает новые возможности для более глубокого и объективного изучения данного феномена [6]. Компьютерные технологии, такие как корпусная лингвистика, программы для автоматического синтаксического анализа, инструменты для анализа тональности текста и программы для визуализации данных, позволяют обрабатывать большие объемы текстовых и визуальных данных, что вручную сделать сложно или невозможно. Такие системы, как машинное обучение, используются для анализа структуры текста, его эмоциональной окраски и функционального наполнения. Результаты подобных автоматизированных исследований находят применение не только в теоретических разработках, но и в практике создания инфографики: они позволяют адаптировать язык под конкретную аудиторию, повысить эффективность визуально-вербального взаимодействия и оптимизировать структурные параметры текста [5].

Анализ вербального компонента основывается на репрезентативной выборке инфографик разных жанров и направлений [6]. В частности, рассматриваются научные, рекламные и образовательные образцы. Научная инфографика, как правило, тяготеет к точности и строгости: в ней преобладают термины, сложные синтаксические конструкции, нейтральный стиль [1]. Рекламная инфографика демонстрирует обратную тенденцию: здесь преобладают экспрессивные выражения, эмоционально нагруженная лексика, краткие побудительные фразы [6]. Образовательные образцы балансируют между этими двумя полюсами, сочетая доступную лексику, пояснительные конструкции и наглядную структуру [4]. В каждом случае выбор языковых средств соотносится с функцией текста и характеристиками предполагаемой аудитории.

На основе проведённого лингвистического исследования выстраиваются подходы к систематизации вербальных элементов инфографики, формулируются критерии их оценки и классификации [3]. Подобная классификация играет важную роль в научной интерпретации языковой составляющей поликодового текста, позволяя объективизировать и структурировать сам процесс анализа.

Предлагаемые критерии охватывают как формальные, так и содержательные характеристики текста. В их числе: соответствие нормам современного литературного языка, что предполагает оценку грамматической корректности, точности лексического выбора и стилистической уместности применяемых языковых средств; логичность и последовательность подачи информации, обеспечивающие связность и когерентность инфографического сообщения; семантическая прозрачность, то есть степень однозначности и интерпретативной устойчивости текста.

Классификация вербальных единиц может осуществляться по нескольким основаниям. В функциональном аспекте учитывается роль языкового элемента в передаче информации, организации текста или воздействии на адресата. Семантический подход предполагает выделение смысловых групп и тематических полей. Морфологические параметры позволяют проследить специфику грамматических форм и словообразовательных моделей, а синтаксический уровень описывает характер построения высказываний и особенности синтаксических связей. Стилистический анализ фокусируется на выразительных средствах, их роли в формировании общего тона инфографики и соответствия её жанру [6].

Комплексное применение этих подходов способствует не только более точному описанию языковой составляющей инфографики, но и формированию практических рекомендаций по её созданию. Лингвистически выверенный текст – тот, который соответствует нормам языка, стилистически релевантен и грамматически корректен – способствует эффективной передаче информации, облегчает восприятие и снижает вероятность искажения смысла [1].

Важным фактором повышения эффективности инфографики как коммуникативного средства выступает учёт когнитивных и психолингвистических особен-

ностей восприятия. Осмысление механизмов переработки текста реципиентом позволяет оптимизировать его структуру, адаптировать содержание под особенности целевой аудитории и тем самым повысить как коммуникативный, так и персуазивный потенциал инфографического сообщения.

Проведённое исследование подтвердило, что вербальный компонент инфографики представляет собой сложную и структурно организованную часть поликодового текста, выполняющую не только информативную, но и когнитивную, прагматическую и персуазивную функции.

В ходе работы были выявлены и охарактеризованы основные лингвистические параметры, определяющие специфику текста инфографики. Таким образом, в контексте научной инфографики используют термины, нейтральный стиль и сложные синтаксические конструкции. В образовательном типе инфографики используют понятную для разных уровней лексику, пояснительные конструкции и наглядность. Рекламная инфографика, в свою очередь, оказывает эмоциональное влияние на читателя, и в ней используются экспрессивные выражения, эмоционально нагруженная лексика и краткие побудительные речевые конструкции.

Анализируя все вышеприведённое, можно отметить, что данное исследование уникально тем, что состоит в многоаспектном подходе к описанию вербального компонента инфографики, сочетающем традиционные лингвистические методы с когнитивными и психолингвистическими моделями. Установлены механизмы интеграции вербальных и визуальных знаков, обеспечивающие формирование когерентного и легко интерпретируемого текста. Более того, результаты исследования расширили понимание природы инфографики и уточнение понятийного аппарата в рамках текстовой лингвистики и семиотики. Результаты исследования можно использовать при создании инфографики, ориентированной на конкретную целевую аудиторию, а также в методической поддержке образовательных программ по русскому языку как иностранному.

Кроме того, что все цели и задачи были выполнены, хотелось бы отметить, что перспективы дальнейших исследований видятся в изучении восприятия вербального компонента инфографики не носителями русского языка в контексте межкультурной коммуникации, а также в применении нейролингвистических методов для более глубокого понимания процессов восприятия и интерпретации поликодовых сообщений.

Библиографический список

1. Махрова М.М. *Русскоязычная инфографика: лингвистический аспект*. Москва: Рудомино, 2019.
2. Шишкова К.А. *Вербалика и инфографика в формировании смысловой структуры текста (на материале научно-популярных телепрограмм)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2018.
3. Махрова М.М. Русскоязычная инфографика XXI века: к вопросу о восприятии вербального компонента современной языковой личностью. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2020; № 1: 55–63.
4. Басырова А.Е. Использование инфографических текстов для образовательных целей. *Вестник педагогики и психологии*. 2019; № 4 (12): 45–52.
5. Ушакова А.Д. Методика обучения описанию инфографики на иностранном языке с использованием мультимедийных средств. *Язык и культура*. 2021; № 2 (54): 170–182.
6. Изотова Н.В., Клименко М.В. Использование инфографических текстов для визуализации образовательного контента в иноязычном образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 6.

References

1. Mahrova M.M. *Russkoyazychnaya infografika: lingvisticheskij aspekt*. Moskva: Rudomino, 2019.
2. Shishkova K.A. *Verbalika i infografika v formirovanii smyslovoj struktury teksta (na materiale nauchno-populyarnyh teleprogramm)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
3. Mahrova M.M. Russkoyazychnaya infografika XXI veka: k voprosu o vospriyatii verbal'nogo komponenta sovremennoj yazykovoj lichnost'yu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2020; № 1: 55-63.
4. Basyrova A.E. Ispol'zovanie infograficheskih tekstov dlya obrazovatel'nyh celej. *Vestnik pedagogiki i psihologii*. 2019; № 4 (12): 45-52.
5. Ushakova A.D. Metodika obucheniya opisaniyu infografiki na inostrannom yazyke s ispol'zovaniem mul'timedijnyh sredstv. *Yazyk i kul'tura*. 2021; № 2 (54): 170-182.
6. Izotova N.V., Klimenko M.V. Ispol'zovanie infograficheskih tekstov dlya vizualizacii obrazovatel'nogo kontenta v inoyazychnom obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 6.

Статья поступила в редакцию 21.04.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-514-516

Robak S.P., *postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: sony.robak@yandex.ru*

THE AUTHOR AND THE HERO IN I.S. SHMELEV'S NOVEL "THE NANNY FROM MOSCOW". I.S. Shmelev was not only a writer and a publicist, but also one of the brightest representatives of Russian Orthodox thought, who created a number of works while in exile. The novel "The Nanny from Moscow" is of a particular importance among the literary works by I.S. Shmelev, because it is a kind of mirror reflecting the writer's beliefs and worldview. "The Nanny from Moscow" is an insufficiently studied work of literature from the Russian diaspora, which is a lacuna in the space of Russian literary criticism. In this article, special attention is paid to the connection between the writer's views and the images of the characters who convey these views. The artistic originality of the relationship between the author and the hero in the work "The Nanny from Moscow" is considered based on the facts from the biography of I.S. Shmelev himself. Thanks to M.M. Bakhtin's concept of "The author and the hero in aesthetic activity", it is possible to establish a more accurate type of the correlation "author-hero: being analyzed.

Key words: **I.S. Shmelev, "The Nanny from Moscow", author, hero, autobiography, people, emigration, emigrant prose**

С.П. Робак, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: sony.robak@yandex.ru*

АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «НЯНЯ ИЗ МОСКВЫ»

И.С. Шмелёв – писатель-публицист, один из ярких представителей русской православной мысли, создавал свои произведения в эмиграции. Роман «Няня из Москвы» имеет особое значение среди литературных работ И.С. Шмелёва, потому как является своеобразным зеркалом, отображающим убеждения и мировоззрение писателя. «Няня из Москвы» – малоизученное произведение литературы русского зарубежья, которое является лакуной в пространстве отечественного литературоведения. В данной статье особое внимание уделяется связи, которая обнаруживается между писательскими взглядами и образами героев, транслирующих эти взгляды. Художественное своеобразие взаимоотношения автора и героя в произведении «Няня из Москвы» рассматривается с опорой на факты из биографии И.С. Шмелёва. Благодаря концепции М.М. Бахтина «Автор и герой в эстетической деятельности» удаётся установить более точный тип анализируемой корреляции «автор-герой».

Ключевые слова: **И.С. Шмелёв, «Няня из Москвы», автор-герой, автобиография, народ, эмиграция, литература русского зарубежья**

После гибели единственного сына, расстрелянного большевиками, Иван Сергеевич Шмелёв (1873–1950) принял решение покинуть Россию и в 1922 году навсегда уехал в Париж, где и провёл всю оставшуюся жизнь. Вопреки тому, что писатель находился вдали от Родины, он сумел внести огромный вклад в русскую литературу. Его произведения наполнены философским смыслом, размышлениями о роли Бога в жизни человека, народа, страны, полны личных воспоминаний о детстве, прожитых годах, опыте эмиграции.

Категория «автор-герой» и их взаимосвязь в литературных работах И.С. Шмелёва на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных проблем современного шмелеведения – спектра философских, эстетических, биографических и других вопросов, выстроенных вокруг личности и творчества писателя.

Вслед за Н.Г. Пугачевой, доктором исторических наук, профессором кафедры истории и правового регулирования массовых коммуникаций Кубанского государственного университета, в настоящей статье представляется целесообразным придерживаться написания «автор-герой» через дефис [1].

Цель исследования – проанализировать наполняемость категории «автор-герой» на материале романа И.С. Шмелёва «Няня из Москвы» (1933) сквозь призму автобиографичности.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выяснить типологию категории «автор-герой» согласно эстетической концепции М.М. Бахтина.

2. Осветить биографические факты И.С. Шмелёва для понимания контекста романа «Няня из Москвы».

3. Выявить точки соприкосновения автора и героев, а также определить антигероев в произведении И.С. Шмелёва «Няня из Москвы».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка проанализировать проблему «автор-герой» на материале романа И.С. Шмелёва «Няня из Москвы».

На сегодняшний день написан ряд работ, посвящённых творчеству И.С. Шмелёва: книги (И.А. Ильин (1939), Ю.А. Кутырина (1960), Н.М. Солнцева (2007) и др.), монографии (Д.М. Шаховский (1980), Е.А. Коршунова (2013), В.Т. Захарова (2015), Е.Ю. Шестаков (2022) и др.), диссертационные работы (А.П. Черников (1974), Л.Е. Зайцева (1999), А.М. Любомудров (2001), Т.А. Муратова (2022) и др.) и т. д. В своих научных работах учёные большое внимание уделяли становлению личности писателя, «живописности» его творчества, национальному образу русского мира и православной России, христианским ценностям и их воплощениям в произведениях И.С. Шмелёва, рассматривали место шмелёвских текстов в контексте традиций русской литературы и т. д. В рамках автобиографичной категории «автор-герой» наиболее часто исследователи обращаются к следующим произведениям И.С. Шмелёва: «Человек из ресторана» (1911), «Солнце мёртвых» (1923), «Лето Господне» (1927–1948).

Методологической основой данной научной работы служит теория, разработанная М.М. Бахтиным, «Автор и герой в эстетической деятельности» (1920-е годы XX века). В настоящей статье используются работы А.М. Любомудрова, посвящённые литературе русского зарубежья.

Основополагающими методами исследования являются метод комплексного филологического анализа и описательный метод.

Теоретическая значимость статьи заключается в характеристике взаимоотношения автора с главными и второстепенными героями.

Практическая значимость статьи заключается в том, что данный материал можно применять для написания курсов, связанных с прозой русского зарубежья; для проведения факультативных лекций по теории русской литературы; для дальнейшего анализа опыта диспатриации в контексте литературы изгнания.

Российские писатели создавали и создают богатое литературное наследие, которое формирует культуру России. Современные исследователи могут рассматривать широкий спектр художественных произведений с целью выявления значимости и особенностей различных аспектов: истории создания, принадлежности жанра, композиционных особенностей, системы образов и героев, выражения авторской позиции, своеобразия художественного времени и пространства, выявления философского контекста и др.

В XX веке в литературоведении большое внимание уделялось проблеме соотношения автора и героя в художественных текстах. Так, М.М. Бахтин в одной из своих статей анализировал проблему отношения автора к герою. Учёный отмечал, что отстаивание писателем конкретного и константного образа персонажа – это и есть не что иное, как внутренняя борьба автора с самим собой [2]. Литературовед С.Г. Бочаров отмечал, что «герой и его мир для М. Бахтина составляют “ценностный центр” эстетической деятельности, они обладают своей независимой и “упругой” реальностью» [3]. Существует также и «полноценный автор», восполняющий бытие героя, а также этого героя и завершающий [3].

М.М. Бахтин выделил 3 типа соотношения автора и героя [2]:

1. Герой подчиняет автора, т. е. ценностная точка опоры строится на герое. Примерами могут выступать достоевские или толстовские герои.

2. Автор управляет героем, в таком случае есть разделение на:

– *Герой не автобиографичен.* Подобный тип героя теряет убедительность эмоций, чувств, проживаемых событий. Например, сумароковские персонажи.

– *Герой автобиографичен*. Он завершает «рефлекс автора», однако сам по себе герой «незавершим». Герои романтизма – яркие примеры данного типа.

3. Герой создаёт себя сам, т. е. является автором самого себя, самостоятельно «осмысливает свою жизнь эстетически».

В.Н. Железняк и А.В. Политов в бахтинском контексте изучения соотношения автора и героя отмечают, что философская почва советского литературоведа заключается в эстетике художественного творчества, где жизнь сплетается с искусством, бытие с творчеством, а автор и герой всецело связаны [4, с. 84].

Советский литературовед Г.А. Гуковский утверждал, что реципиент при чтении воспринимает героев как «некую идейную сущность» [5]. Иными словами, реципиенту следует отслеживать не только своё восприятие какого-либо персонажа, но и отношение писателя к данному герою, а также свою позицию к фигуре автора [5].

Русский писатель В.Г. Распутин отмечал важность того, «чтобы автор не чувствовал себя выше своих героев и не делал себя опытнее их», а также обращал внимание на равные положения автора и героя: «только равноправие во время работы самым чудесным образом и порождает живых героев, а не кукольные фигурки» [6].

А.А. Дементьева отмечала специфическое место писателя в автобиографической литературе, потому как «он, соединяясь со своими героями, находится в промежуточном положении, “не там” (не в тексте) и “не здесь” (не в реальном пространстве), а в собственной идейной сфере» [7, с. 2].

Прозу И.С. Шмелёва, которую он создавал, находясь в эмиграции, можно назвать автобиографичной, потому как в основе лежат: воспоминания о детстве, непростой опыт эмиграции, тоска по утраченной Родине. Учёным в современном литературном пространстве не всегда точно удаётся определить жанровую принадлежность шмелёвских произведений. Например, известную работу «Лето Господне» (1948) одни считают «романом-воспоминанием, другие – свободным эпосом» [8, с. 7], а «Няню из Москвы» (1933) относят к жанру романа, однако по форме данное произведение тяготеет к сказу. Важно отметить, что жанр произведения задаёт не только стилистику и структуру произведения, но и систему героев, их характеристики, их реалистичность/нереалистичность изображений, через которые и выстраивается рассматриваемая категория «автор-герой».

Писательский почерк ИС. Шмелёва в своей жанровой размытости схож со стилем импрессионистов, что и обусловливает «трудности в определении жанра» [9, с. 17]. При том, что границы жанров шмелёвских текстов зачастую размыты, они по большей части обладают схожим свойством иллюстрировать реальные жизненные события автора, т. е. автобиографичностью. Логично умозаключить, что в работах с подобной направленностью герои будут автобиографичны и наиболее реалистичны.

В романе И.С. Шмелёва «Няня из Москвы» повествование ведётся от лица одной из главных героинь – Дарьи Степановны, пожилой няни, которая застала предреволюционную обстановку в России, эмигрировала со своей подопечной, пережив большое количество событий (поездки в другие страны, ситуации, где за жизнь в прямом смысле надо было бороться и др.). Литературный критик П.М. Пильский подчёркивал, что данное произведение не о заграничных путешествиях няни и её переживаниях, а о всех тех, кого настигла эмиграция, кто был вынужден искать лучшей доли [10, с. 463].

Произведение «Няня из Москвы» построено на сказовой речи Дарьи Степановны, причём читатель понимает, что с первых страниц говорит пожилая няня-крестьянка из Москвы («будто опять у себя в Москве живёте», «играть Катичку приводила к Ниночке», «хороший у вас чай, барыня» [11]). Однако имя её автор вводит постепенно: вначале барин извиняется, произнося: «Прости, ***Дарьюшка***, за горячку», затем портной Соломон Григорьевич обращается к ней по имени-отчеству: «Ох, чуточку потерпеть осталось, ***Дарья Степановна***», и лишь в середине книги героиня сама себя представляет: «***Дарья Степановна, Синицына*** по фамилии, я-то» [11].

Несмотря на то что главный герой, точнее, героиня – женщина, именно она выражает позицию и взгляды И.С. Шмелёва. Подобная мысль находит доказательства при сопоставлении фактов из шмелёвской биографии, которые можно реконструировать по личным письмам писателя. В 1921 году, когда его единственного сына Сергея Шмелёва расстреляли, о чём он долго не знал, пытался найти его, выясняя обстоятельства, адресуя всевозможные запросы: «Без сына, единственного, я погибну. Я не могу, не хочу жить… У меня взяли сердце. Я могу только плакать бессильно. Помогите, или я погибну. Прошу Вас, криком своим кричу – помогите вернуть сына. Он чистый, прямой, он мой единственный, не повинен ни в чём» [12]. Данный факт навсегда оставил горький след (едва не сломал И.С. Шмелёва) в сердце писателя, после чего он возненавидел новую власть.

Няня абсолютно точно выражает шмелёвскую позицию: «Все вы гордые, самодовольные, образованные… И папочка с мамочкой всю жизнь себя и других терзали… всё мы да мы, всё переделаем под нас! Вот и переделали, мызгаемся… от гордости навертели» [11]. В речах няни неоднократно прослеживается мысль о том, что жизнь в дореволюционной России шла своим чередом, а попытки сделать всех равными и образованными, как заграницей, привели к катастрофе: «то у себя жили тихо-мирно, а вот и заграничными стали, по Парижам катаемся. Мамочка её всё по Парижам ездила, радовалась… – приедет, и не нахвалится, – в заграницe как хорошо! Все вы-кают, образованные какие, и в шляпках ходят, и бедных нет… – у нас бы так-то! Ну, вот и стали мы заграничные» [11].

Г.В. Месняев отмечал, что тексты произведений «Няня из Москвы», «Лето Господне» и «Богомолье» прославляют и восхваляют жизнь в России, русского человека, его православную веру, душевность [13, с. 170]. Г.В. Месняев в своих письмах отмечал искусство писательского ремесла И.С. Шмелёва, отмечая «изумительную силу художественного изображения», «творчество, раскрывающее народную душу <…> то, что истинно ценно в русском человеке» [13, с. 166–167].

Дарья Степановна – абсолютно простая женщина, неграмотная и не обученная светскому этикету. В её речевом портрете, созданном И.С. Шмелёвым, интенсифицируются данные черты: «и в налехциях», «Агашка с паликмахером спуталась», «извощика привела, а ни пачпорта, ни зажитого не отдают» [11] и т. д. Несмотря на это, на страницах романа она являет собой оплот здравомыслия. П.М. Пильский об этом писал: «Бедствия, переживаемые Катичкой, крымская сумятица приобретают неожиданную выпуклость, отражённые в нехитром понимании простого человека. Здесь судит здравый смысл» [10, с. 460].

При рассуждении о категории «автор-герой» в шмелёвском контексте невозможно не затрагивать политический контекст жизни писателя и его героев. В романе «Няня из Москвы» переломные историко-политические моменты являются фоном и причиной ряда событий в жизни героев. Разочарование И.С. Шмелёва в новых ценностях послереволюционной России находит отражение в образах родителей Катички. Её отец и мать придерживались либеральных взглядов,

что негативно сказалось на их судьбе. Например, отец Катички, врач-гинеколог, вёл легкомысленный, гулящий образ жизни, делал аборты, приносящие ему основной доход. Ему, как главе семьи, следовало бы задавать благочестивый вектор жизни, однако его поведение негативно отражалось на его жене (с ней случались многочисленные истерики на почве ревности), а больная атмосфера в семье привела к тому, что их дочь, впитав все настроения в доме, выросла взбалмошной, истеричной, своенравной девушкой. Богобоязненная Дарья Степановна, чтящая старый традиционный уклад жизни, спасала семью, особенно Катичку, от окончательного падения в бездну – «как у нас расстройка какая, барыня в спальню запрётся-плачет, я возьму водицы святой и покроплю, помолюсь за них. Ну, будто они дети несмысленые, жалко их. Образов у нас в доме не было, барыня не желала, по своему образованию» [11].

Дарья Степановна всю жизнь придерживалась православной веры, это было её опорой в моменты жизненных невзгод. Находясь в эмиграции с Катичкой, она увидела иную ветвь христианства – католическую. Д.В. Макаров в своей работе упоминает об этом так: «душевное тепло и ласка героя <…> оказываются несовместимы с католической верой» [14, с. 14].

В «Няне из Москвы» И.С. Шмелёв ярко описывает ситуацию, в которой большая часть бед произошла от, казалось бы, глубоко думающих, образованных, эрудированных, мыслящих людей, в то время как человек из народа являет собой образец благоразумия, рассудительности и проницательности. Прежде чем сесть на корабль, Дарья Степановна произносит: «Я и заплакала, заплакала-зарыдала… – прощай, моя матушка-Россия! прощайте, святые наши угодники!.. И нет её, в темноте сокрылась, – на горы свет ушел…» [11]. С ней соглашается старый повар, работавший у великих князей: ««Господи… то все в России нашей жили, на солнышке… а вот, в чёрную яму опустили… доверте-ли!» [11]. И.С. Шмелёв нарочито подчёркивает, что отсутствие веры в Бога, стремление изменить старый уклад православной основы – трагическая ошибка с необратимыми последствиями.

Второстепенных героев в произведении «Няня из Москвы», как принято в литературном поле, условно можно разделить на положительных и отрицательных. Положительные второстепенные герои (Абраша, Соломон Григорьевич, Осман-татарин и др.) помогают няне и Кате, поддерживают не только психологически (подбадривают; направляют в безопасные локации; дают рекомендации, кого стоит опасаться в непростой эмигрантской жизни), но и реальным делом (к примеру, без помощи Османа-татарина они бы не сели на корабль, идущий в Константинополь). Отрицательные герои (садовничиха; «паликмахер»; распутный актёр, пытавшийся соблазнить Катичку и др.) создают в пространстве романа ту негативную среду, которая формировалась в 1917 году. И.С. Шмелёв не даёт их развёрнутых портретов, не наделяет их именами. Словами няни автор обрисовывает их крайне лаконично: сущность актёра укладывается в нянины слова «вот не любила беса!»; садовничиху – «садовничиха-дура» [11]. Отрицательных персонажей можно сравнить с грязными кляксами на фоне благочестивой няни с чистой и честной душой. Писатель не уделяет антигероям особого внимания: он их включает в своё произведение как шумовое загрязнение, как катастрофу для дореволюционной России.

Таким образом, анализируемая нами категория «автор-герой» в пространстве романа «Няня из Москвы» относится ко второму типу согласно бахтинской типологии: случаю, когда «автор завладевает героем». Главная героиня Дарья Степановна – автобиографический герой, представляющий собой авторскую рефлексию. Предпринятые исследования позволяют сделать вывод о том, что герои произведения И.С. Шмелёва либо транслируют мысли и взгляды писателя, либо же, наоборот, находятся в диссонансе с тем, как автор представлял себе удачные попытки реформации политико-экономической сфер в стране. Имманентное автобиографичное начало романа «Няня из Москвы» несёт в себе также документальные элементы эпохи. Перспектива дальнейшего исследования проблемы соотношения автора и героя может быть продолжена не только в биографическом аспекте, но также и сквозь призму метафизического осмысления романа И.С. Шмелёва «Няня из Москвы». Таким образом, цель в работе достигнута, она имеет научную новизну и может быть полезна тем, кто интересуется творчеством И.С. Шмелёва, а также изучает литературу русского зарубежья.

Библиографический список

1. Пугачева Н.Г. О взаимосвязи теоретико-литературного и медиалогического осмысления корреляции «автор-герой». *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: филология и искусствоведение. 2012; № 4: 116–120.
2. Бахтин М.М. *Автор и герой в эстетической деятельности*. 1928. Available at: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/1.html
3. Бочаров С.Г. Предисловие к статье «Автор и герой в эстетической деятельности». *Вопросы литературы*. 1978; № 12. Available at: https://voplit.ru/article/avtor-i-geroj-v-esteticheskoj-deyatelnosti-predislovie-s-bocharova/
4. Железняк В.Н. К вопросу об авторе и герое в философской антропологии. Бахтина М.М раннего периода. *Вестник САФУ.* Философия. 2022; № 6: 83–93.
5. Гуревич А. Не только для учителей. *Вопросы литературы*. 1967. Available at: https://voplit.ru/article/ne-tolko-dlya-uchitelej/
6. Хализев В.Е. *Теория литературы. Персонаж и писатель (герой и автор)*. 2002. Available at: https://lit.wikireading.ru/43745
7. Дементьева А.А. Автобиографическая проза: основные термины и понятия. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 7: 1–4.
8. Пинаев С.М. Жанр и поэтика автобиографических очерков И.С. Шмелёва. *Вестник РУДН.* Литературоведение. Журналистика. 2015; № 2: 7–13.
9. Чумакевич Э.В. *Духовно-нравственное становление личности героя в дилогии И.С. Шмелёва «Богомолье» и «Лето Господне»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1994.
10. Любомудров А.М. *Шмелёв И.С.: pro et contra*. Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия, 2023.
11. Шмелёв И.С. *Няня из Москвы.* Available at: https://azbyka.ru/fiction/nyanya-iz-moskvy/
12. Тумашева И. *«У меня взяли сердце…»*. 1993. Available at: https://predanie.ru/book/69583-perepiska-s-lunacharskim-i-veresaevym/#/toc1
13. Любомудров А.М. «Поэт России» – неизвестная статья Г.В. Месняева об Иване Шмелеве. *Русско-Византийский вестник*. 2023; № 2: 163–172.
14. Макаров Д.В. *Христианские понятия и их художественное воплощение в творчестве Шмелева И.С.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ульяновск, 2001.

References

1. Pugacheva N.G. O vzaimosvyazi teoretiko-literaturnogo i medialogicheskogo osmysleniya korrelyacii «avtor-geroj». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: filologiya i iskusstvovedenie. 2012; № 4: 116-120.
2. Bahtin M.M. *Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti.* 1928. Available at: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/1.html
3. Bocharov S.G. Predislovie k stat'e «Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti». *Voprosy literatury*. 1978; № 12. Available at: https://voplit.ru/article/avtor-i-geroj-v-esteticheskoj-deyatelnosti-predislovie-s-bocharova/
4. Zheleznyak V.N. K voprosu ob avtore i geroe v filosofskoj antropologii. Bahtina M.M rannego perioda. *Vestnik SAFU*. Filosofiya. 2022; № 6: 83-93.
5. Gurevich A. Ne tol'ko dlya uchitelej. *Voprosy literatury*. 1967. Available at: https://voplit.ru/article/ne-tolko-dlya-uchitelej/
6. Halizev V.E. *Teoriya literatury. Personazh i pisatel' (geroj i avtor)*. 2002. Available at: https://lit.wikireading.ru/43745
7. Dement'eva A.A. Avtobiograficheskaya proza: osnovnye terminy i ponyatiya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 7: 1-4.
8. Pinaev S.M. Zhanr i po`etika avtobiograficheskih ocherkov I.S. Shmeleva. *Vestnik RUDN.* Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2015; № 2: 7-13.
9. Chumakevich `E.V. *Duhovno-nravstvennoe stanovlenie lichnosti geroya v dilogii I.S. Shmeleva «Bogomol'e» i «Leto Gospodne»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1994.
10. Lyubomudrov A.M. *Shmelev I.S.: pro et contra*. Sankt-Peterburg: Russkaya hristianskaya gumanitarnaya akademiya, 2023.
11. Shmelev I.S. *Nyanya iz Moskvy.* Available at: https://azbyka.ru/fiction/nyanya-iz-moskvy/
12. Tumasheva I. *«U menya vzyali serdce…»*. 1993. Available at: https://predanie.ru/book/69583-perepiska-s-lunacharskim-i-veresaevym/#/toc1
13. Lyubomudrov A.M. «Po`et Rossii» - neizvestnaya stat'ya G.V. Mesnyaeva ob Ivane Shmeleve. *Russko-Vizantijskij vestnik*. 2023; № 2: 163-172.
14. Makarov D.V. *Hristianskie ponyatiya i ih hudozhestvennoe voploschenie v tvorchestve Shmeleva I.S.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.05.25

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-516-519

Tayupova O.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: o.tayupova@mail.ru*
Tayupova I.M., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Bashkir State Medical Univesity (Ufa, Russia), E-mail: tayupova_im@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE MEDICAL-LINGUISTIC CONCEPT IMPFUNG (VACCINATION) IN THE DISCOURSE OF COVID ANTI-PROVERBS. The article deals with a problem of structural and content modeling and peculiarities of linguistic representation of the IMPFUNG (VACCINATION) concept observed in the discourse of modern German COVID anti-proverbs. The objective of the article is the cognitive representation of the ethno-semantic structure of the concept of vaccina-

tion against COVID-19 taking into account the linguistic markers forming this concept in the texts of German COVID anti-proverbs created during the emergence of a new coronavirus infection and constant mutation of its strains. The associative field of the named concept, represented by means of different language levels with the core, near-core zone, near and far peripheries is established. The grounds that allow us to consider the medical concept of vaccination as a popular scientific concept with national specificity that contributes to the dissemination of scientific knowledge among the general public are described. The authors conclude that the purposes of representation of the concept IMPFUNG, in addition to the means of colloquial speech and vivid stylistic figures, are largely served by medical terms and professional medical jargonisms, that communicating knowledge in the field of prevention of disease and COVID-19-related complications.

Key words: **German Covid anti-proverbs, health culture, concept IMPFUNG (VACCINATION) in COVID-19 pandemic, medical knowledge popularization, linguistic means**

О.И. Таюпова, *проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: o.tayupova@mail.ru*
И.М. Таюпова, *доц., Башкирский государственный медицинский университет, г. Уфа, E-mail: tayupova_im@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕДИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА IMPFUNG («ВАКЦИНАЦИЯ») В ДИСКУРСЕ КОВИДНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ

В данной статье рассматривается проблема структурно-содержательного моделирования и особенностей языковой репрезентации концепта IMPFUNG («Вакцинация»), регистрируемого в дискурсе современных ковидных антипословиц Германии. Целью статьи является когнитивное представление этносемантической структуры концепта вакцинации от COVID-19 с учетом языковых маркеров, формирующих данный концепт в текстах немецких ковидных антипословиц, созданных в период появления новой коронавирусной инфекции и постоянного мутирования ее штаммов. Установлено ассоциативное поле названного концепта, репрезентируемого с помощью средств различных языковых уровней с ядром, околоядерной зоной, ближней и дальней периферией. Описаны основания, которые позволяют считать медицинское понятие вакцинации научно-популярным, национально специфичным концептом, способствующим распространению научных знаний среди широких слоев населения. Авторы приходят к выводу, что целям репрезентации концепта IMPFUNG, помимо средств разговорной речи и ярких стилистических фигур, в значительной степени служат медицинские термины и профессиональные медицинские жаргонизмы, сообщающие познания в области предупреждения заболевания и последующих осложнений от COVID-19.

Ключевые слова: **немецкие ковидные антипословицы, культура здоровья, концепт IMPFUNG периода пандемии COVID-19, популяризация медицинских знаний, языковые средства**

Актуальность настоящего исследования обусловлена вниманием и интересом лингвистов к процессам, происходящим в языке в связи с распространением во всех странах новой коронавирусной инфекции и ее постоянными мутациями. К их числу относится и появление значительного количества так называемых ковидных антипословиц, отражающих роль и значение вакцинации не только как процедуры ввода вакцины и метода защиты от тяжелого инфекционного заболевания, но и как одного из действенных способов недопущения постковидных осложнений и, в конечном итоге, сохранения жизни человека. Интерес к проблемам вакцинации или прививке, безусловно, неотъемлемому элементу культуры здоровья человека [1] с целью создания невосприимчивости, иначе – иммунитета к определенному возбудителю [2, с. 714], приобретает в наши дни повсеместно особую актуальность, поскольку здоровье, несомненно, выступает необходимым условием для благоприятного формирования и развития не только отдельного человека, его активной жизнедеятельности, но и общества в целом [3, с. 122].

Объектом настоящего исследования является структура концепта IMPFUNG («Вакцинация») от коронавируса, формирование которого в антипословицах относится к периоду появления и распространения новой COVID-19.

Предметом – средства современного немецкого языка, формирующие названный концепт в процессе его вербализации.

Материалом послужили отобранные методом сплошной выборки ковидные антипословицы, размещенные в энциклопедических источниках и СМИ Германии, посвященные проблеме вакцинации в период коронавируса [4–6].

Цель работы заключается в исследовании и когнитивном представлении этносемантической структуры концепта вакцинации от COVID–19, фиксируемой в дискурсе немецких ковидных антипословиц. Названная целевая установка обусловила решение следующих задач: во-первых, определить языковые маркеры, формирующие данный концепт в текстах немецких ковидных антипословиц с учетом его ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферий. Во-вторых, выявить основания, позволяющие считать медицинское понятие вакцинации медико-лингвистическим концептом, в известной степени национально специфичным.

Новизна исследования состоит в том, что лингвистические труды по изучаемому аспекту концепта IMPFUNG от COVID-19 в предлагаемом ракурсе и на выбранном эмпирическом материале ранее не были представлены в научных публикациях.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что она вносит вклад в когнитивную лингвистику и теорию концепта, прагмалингвистику, теорию коммуникативно-прагматической вариативности, позволяя глубже понять, как в немецкой культуре здоровья человека детерминируется и интерпретируется идея вакцинации от новой коронавирусной инфекции, помогая при этом выявить национальные особенности и культурные коды, влияющие на формирование мировоззрения и поведение немцев.

Практическая значимость видится в использовании полученных результатов при чтении курса лекций по германскому и общему языкознанию, теории текста и дискурса, спецкурсов по когнитивной лингвистике, лингвокультурной концептологии, на практических занятиях по немецкому языку как иностранному.

К исследованию антипословиц привлечен метод концептуального анализа как один из ведущих методов когнитивной лингвистики, лингвопрагматический анализ и метод семантического анализа, способствующие установлению связей языка, мышления и мировосприятия, осмыслению сложившейся социальной реальности. Вышеперечисленные научные методы позволяют осознать способы представления новых смыслов в языке, когда речь идет о способе и форме структурирования и единицах номинативного поля концепта IMPFUNG периода SARS-COV-2.

Не требует доказательств тот факт, что термин «концепт», рассматриваемый нами на материале малоформатных текстов немецких антипословиц, стабильно вызывает глубокий научный интерес как у отечественных, так и зарубежных лингвистов, в работах которых данное понятие интерпретируется весьма противоречиво [7]. Тем не менее можно говорить, что языковой концепт, будучи многомерным образованием с понятийным и образными пластами языковых средств [8, с. 356], представляет собой некий способ познания окружающего мира, итогом которого и является умственная единица, иначе –единица мышления – концепт. Именно он воплощает в себе не только словарное значение того или иного слова, но и многогранный жизненный опыт индивидуумов [7; 9, с.143, 39].

Считая, что в дискурсивных практиках межличностной коммуникации антипословицы играют существенную роль, заметим, что, по данным некоторых исследователей [10], в немецких антипаронимах, представляющих собой реакцию на изменившееся положение вещей в обществе [11–13] с целью речевого воздействия на поведение человека [14] в период COVID-19, особо представлена проблема вакцинации. Именно СМИ Германии, придавая иммунизации населения чрезвычайно большое значение, активно популяризируют ее эффективность, особо подчеркивая необходимость и надежность названной процедуры [15, с. 508]. Поэтому в паспорт прививок, имеющийся у каждого гражданина страны, стали регулярно вносить данные о вакцинации от новой коронавирусной инфекции, утверждая при этом, что *Jeder ist seines Impfpasses Schmiedt* (букв.: «Каждый кузнец своего паспорта прививок»). Рассмотренная выше антипословица обогащает концепт IMPFUNG от COVID–19 лексической единицей *Impfpass*.

Интересно, что некоторые традиционные немецкие пословицы как прецедентные тексты оказались чрезвычайно продуктивными в период новой коронавирусной инфекции и послужили прототипами значительного количества ковид-антипословиц. В частности, следующие шесть модифицированных паремий: 1. *Eine Impfdosis macht noch keine Immunität.* 2. *Eine Spritze macht noch keinen Sommer.* 3. *Ein Geimpfter macht noch kein Pandemieende.* 4. *Zwei Impfungen machen noch lange kein Lockdowende.* 5. *Eine Dosis macht noch keinen Impfschutz.* 6. *Eine Impfung macht noch keinen Sommer* [12], вносящих существенный вклад в языковую репрезентацию анализируемого нами концепта, образованы от одной известной паремии, связанной с ласточкой, весны не делающей: Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.

Как видно из приведенных выше антипословиц, они пополняют рассматриваемый нами концепт при помощи не только отдельных лексических единиц (*Impfdosis, Impfungen, Impfschutz, Immunität, Geimpfter, Pandemieende*), но и номинативных конструкций (*Spritze machen, kein Lockdowende machen, eine Dosis machen, noch keinen Impfschutz machen, Impfungen machen*).

Традиционная немецкая пословица Besser ein Sperrling in der Hand, als eine Taube auf dem Dach, содержащая в себе назидание о том, что лучше довольствоваться тем, что имеешь, и не гнаться за призрачными идеями, послужила прототипом ковид-антипословицы: *Besser die Nagel am Arm, als den Zettel am Zeh* (букв.: «Лучше игла в руке, чем иметь бирку на большом пальце ноги»), русскоязычный аналог: Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

Как видно из содержания анализируемой антипословицы, прививка от коронавируса рассматривается здесь как способ выживания, своего рода некоторая гарантия избежать летального исхода, в том числе от последствий инфекционного заболевания, вызванного коронавирусом. В антипословице с использованием синекдохи как одного из подвидов метонимии (ср. *die Nagel am Arm)* – тропа, обозначающего часть вместо целого (pars pro toto), способствующего сжатию речи, с юмором висельника, которого трагическая ситуация напрямую может затрагивать, говорится о картонной бирке на большом пальце правой ноги ушедшего в иной мир человека, на которой указывают его фамилию, имя, отчество.

От приведенной выше исконной пословицы образованы также следующие модифицированные паремии: *Lieber ein Impfzertifikat in der Hand, als einen Querdenker auf dem Dach* [12] (букв. Лучше сертификат прививок в руке, чем бунтарь на крыше.); *Lieber Stoff in der Nase, als Plastik im Hals* (букв.: «Лучше что-то в носу, чем пластик в горле»). Отметим, что метафора *Stoff in der Nase,* образованная на сравнении, – это назальная вакцина, рекомендуемая для ревакцинации от COVID-19, поскольку она выступает бустером для уже имеющегося иммунитета и создает местный иммунитет.

Используемая в антипословице метонимия *Plastik im Hals* возникает на основе смежности материала и изделия из него и убеждает в том, что лучше сделать прививку, чем потом задыхаться от непроходимости дыхательных путей, подвергая себя хирургической операции – трахеостомии. В последнем случае на горле человека устанавливают временную трахеостому с пластмассовой канюлей, благодаря которой достигается искусственная вентиляция лёгких. Когда надобность в трахеостоме отпадает, канюля вынимается, и в течение нескольких дней отверстие затягивается. В анализируемой антипословице, как, впрочем, и в других антипословицах, явно прослеживается медицинская тематика, поддерживаемая использованием медицинской лексики научно-популярного характера. В языковом плане метонимия *Plastik im Hals* возникает путём стяжения словосочетания, иначе, эллипсиса.

Появилась и такая ковидная антипословица, как *Der dümmste Impfling hat die meisten Booster* (букв.: «Наиглупейший привитый имеет больше всего бустерных доз»), вклад которой в концепт IMPFUNG от COVID-19 обусловлен двумя лексическими единицами *Impfling* и *Booster*, вторая из которых обозначает дополнительную, иначе, бустерную дозу, способную генерировать больше антител для защиты человека от болезни.

Весьма продуктивными в выбранном нами ракурсе исследования могут считаться исконные немецкие пословицы, в структурном плане представляющие дополнительные придаточные предложения, послужившие образованию ряда ковидных антипословиц, ср.: *Wer den Booster nicht ehrt, ist den Impfpass nicht wert* [12] (букв. Кто не ценит бустерные дозы, тот не достоин паспорта прививок); *Wer die Maske nicht ehrt, ist des Impfstoffs nicht wert* [12] (букв.: «Кто не носит маску, тот не достоин вакцины»), которые содержат такие лексические единицы, как *Booster, Impfpass, Impfstoff.*

Отметим также изречение из латыни *aurora habet aurum in ope,* которое в период COVID-19 в своем трансформированном виде звучит как *Impfsprechstunde hat Gold im Munde* и содержит лексическую единицу *Impfsprechstunde* (консультация по вакцинации) (букв.: «У консультаций по вакцинации золото во рту»).

Интерес представляют и такие антипословицы, как *Wo ein Wille ist, ist auch ein Impftermin* (букв. Где воля, там есть и запись на вакцинацию) и *Wo ein Vakzin ist, ist auch ein Weg* (букв. Где вакцина, там выход), благодаря которым концепт прирастает такими лексическими единицами, как *Impftermin, Vakzin.* Несомненный интерес представляет и антипословица *Alle Wege führen ins Impfzenrum* (букв.: «Все дороги ведут в центр прививок»), прототипом которой послужила пословица Alle Wege führen nach Rom (рус. Все дороги ведут в Рим). Вкладом в репрезентацию концепта IMPFUNG от COVID-19 является слово *Impfzenrum.*

Приведем и такую антипословицу: *Wer Homoöpatie sät, wird Impfgegner ernten.* (букв.: «Тот, кто сеет гомеопатию, пожнет противников вакцинации»). Как известно, гомеопатия – это одно из направлений фармакотерапии.

Ценными в плане конструирования анализируемого нами концепта являются также традиционные пословицы Aus Schaden wird man klug (рус.: «На ошибках учатся»), ср.: *Aus Impfdurchbrüchen wird man klug* [12] (букв. Прорывы в вакцинации делают людей мудрыми); Wer A sagt, muss auch B sagen (рус.: «Кто сказал А, должен сказать и Б»), ср.: *Wer Astrazeneca sagt, muss auch BioNTech sagen* (букв.: «Любой, кто говорит «Астразенека», должен также сказать «Бионтех»»). Как известно, Astrazeneca является британо-шведской фармацевтической компанией, зарегистрированной в Великобритании. Напротив, вторая фармкомпания BioNTech – это компания, основанная в 2008 г. в Германии, которая производит вакцину Pfizer. Названные фармонимы напрямую связаны с коммерческой ономастикой и могут быть отнесены к периферийной зоне концепта IMPFUNG от COVID-19.

С производством вакцины от COVID-19 и ее разными видами связана, во-первых, антипословица *Einer geschenkten Genimpfung schaut man nicht auf den Beipackzettel* [12], в которой утверждается, что не стоит смотреть на упаковку подаренному препарату от инфекции и выяснять, где она произведена (букв.: «Дареной вакцине не смотрят на упаковку»). Во-вторых, стоит упомянуть антипословицу *Einer geschenkten Impfung schaut man nicht in die Ampulle* [12] (букв.: «Дареной вакцине не смотрят на ампулу»).

Отметим также ковидные антипословицы *Impfen ist Silber. Boostern ist Gold* [12] (букв.: «Прививка – серебро. Бустерн – золото») и *Maske ist Silber, Impfen ist Gold* [12] (букв.: «Маска – серебро, прививка – золото»). В антипословицах утверждается, что значение бустера как дополнительной дозы вакцины от новой коронавирусной инфекции весьма велико. Именно дополнительная доза вакцины способна генерировать больше антител для защиты человека от болезни, когда первоначальная защита от вакцины начинает ослабевать. Благодаря вышеприведенным антипословицам в конструировании концепта задействована такая медицинская лексика, как *Impfen, Boostern, Maske*.

В то же время в другой антипословице периода новой коронавирусной инфекции утверждается, что *Eine Impfung macht noch keinen Sommer* (букв.: «Одна прививка лета не делает»), особо подчеркивая, что быстрых результатов вакцинации ждать не стоит, вакцинировать необходимо все группы населения, здесь требуются значительные усилия и время, поэтому и не следует опускать руки.

Представляя структуру концепта, анализируемого в настоящей статье, обратимся прежде всего к его ядру: *die Corona-Impfung* (*Impfen)* и, исходя из полученных результатов проведенного нами исследования, покажем конструирование его других зон. В этой связи отметим, что в репрезентации околоядерной зоны концепта IMPFUNG от COVID–19 задействованы такие языковые средства, как сложные существительные (*Impfzentrum, Impfsprechstunde, Impfausweis, Impfstoffs, Impfpass, Impftermin, Impfdosis, Impfschutz, Impfgegner, Impfzertifikat, Impfdurchbrüchen*), содержащие компонент *Impf-*, а также существительные *Geimpfter* и *Impfling*. Первое из них, образованное от причастия второго глагола impfen и суффикса -er, называет уже привитого человека. Второе существительное, образованное от корня глагола impfen (прививать) и суффикса -ling, обозначает лицо, которое только что привили или сейчас будет привито. Наряду с вышеперечисленным, околоядерная зона концепта актуализируется при помощи пассива состояния (Zustandspassiv), показывающего результат действия (*geimpft ist*); номинативных конструкций (*noch keinen Impfschutz machen, Impfungen machen).*

В процессе репрезентации ближней периферия концепта используются существительные (*Immunität, Spritze, Pandemieende, Vakzin, Lockdowende, Booster, Maske*); номинативные конструкции (*Spritze machen, kein Lockdowende machen, eine Dosis machen),* пассив состояния (*vakziniert ist, oxigeniert ist*).

Дальняя периферия концепта репрезентируется номинативными единицами: *Astrazeneka*, *Biontech*, *Beipackzettel*, *Ampulle, Homoöpatie;* номинативными конструкциями: *Zettel am Zeh, Querdenker am Dach;* метонимией*: die Nagel am Arm;* метафорой*: Stoff in der Nase.*

Таким образом, этносемантическая структура исследуемого концепта от COVID-19, выявленная нами на основе исследования текстов немецких ковидных антипословиц, демонстрирует, не считая ядра, наличие околоядерной зоны, а также ближней и дальней периферий.

В структурно-содержательном моделировании концепта, помимо средств разговорной речи, номинативных конструкций и ярких стилистических фигур, представлена соответствующая медицинская терминология и профессиональные медицинские жаргонизмы, благодаря которым в доступной форме для широкого круга людей разъясняются и толкуются самые актуальные научные сведения из области современной вирусологии.

Проанализированные ковидные антипословицы, как и прецедентные тексты пословиц, обладают назидательным характером в плане сохранения здоровья и жизни человека с учетом сложившейся эпидемиологической обстановки. Осмысливая новые реальности, социум Германии продуцирует антипословицы, и медицинский термин Impfung перерастает в научно-популярный национально-самобытный концепт периода пандемии COVID-19.

Цель исследования в работе достигнута, решены поставленные задачи, а также представлена научная новизна, которая заключается в том, что лингвистические труды по изучаемому аспекту в предлагаемом ракурсе и на выбранном эмпирическом материале автором были опубликованы впервые.

Антипословичная картина мира представляет несомненный интерес для дальнейших лингвистических исследований, так как важные общественные явления всегда имеют отражение в языке и речи не только отдельной страны, но и всего человечества. В нашем случае пандемия коронавируса стала именно таким событием.

Библиографический список

1. Белинская Д.В. Вакцинация как элемент культуры здоровья. *Наука. Общество. Государство.* 2021; Т. 9 (4): 159–168. DOI: 10.21685/2307-9525-2021-9-4-18
2. Куфтерина А.Д., Дашдамирова Н.Р., Мухамадеева О.Р., Таюпова И.М. Анализ поликлинической практики в формировании профессиональных компетенций студентов медицинских университетов в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции. *Вестник Башкирского государственного медицинского университета.* 2022; № S5: 713–715.
3. Таюпова О.И., Таюпова И.М. Популяризация медицинских знаний в немецком журнальном дискурсе в ракурсе языкового кода. *Научный диалог.* 2023; № 12 (7): 121–140. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-7-121-140

4. Мокиенко В.М., Вальтер Х. Словарь русских ковидных антипословиц-карантинок. *Словарь русского языка коронавирусной эпохи.* Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021: 432–487.
5. *Berliner Zeitung*. Available at: https://www.berliner-zeitung.de
6. *Zeit Online*. Available at: https://www.zeit.de > news
7. Ладилова Т.А. К вопросу об употреблении термина «концепт» в современной лингвистической литературе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; Ч. 3; № 7 (73): 143–146.
8. Таюпова О.И. Особенности вербализации концептов в дискурсе художественной прозы. *Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2024: 355–360.
9. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику*: курс лекций. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014.
10. Токко Н.И. Влияние пандемии коронавируса на пословичный фонд немецкого и русского языков. *Россия – Германия в образовательном, научном и культурном диалоге:* доклады Международного научно-просветительского форума. Псков, 2021: 148–151. DOI:10.37490/de2021/024
11. Хопияйнен О.А., Филимонова Н.В. Деформационные стратегии в образовании антипословиц. *Язык и культура.* 2018; № 42: 259–272. DOI: 10.17223/19996195/42/16
12. Gabryel A. Der klügere impft nach – innovative Transformationen von Sprichwörtern während der SARS-COV-2-Pandemie. *Heteroglossia.* 2022; № 13: 143–164.
13. Mieder W. Andere Zeiten – andere Lehren. Sprach- und kulturwissenschaftliche Betrachtungen zum Sprichwort. *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest.* Berlin: de Gruyter, 2004: 415–438.
14. Осокина С.А. Существуют ли механизмы речевого воздействия на человека? *Известия Алтайского государственного университета.* 2007; № 2: 67–74.
15. Таюпова О.И., Ягафаров А.Р. Антипаронимический дискурс периода COVID-19 в социолингвистическом и лингвокультурологическом аспектах. *Казанская наука.* 2024; № 10: 508–511.

References

1. Belinskaya D.V. Vakcinaciya kak `element kul'tury zdorov'ya. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo.* 2021; T. 9 (4): 159-168. DOI: 10.21685/2307-9525-2021-9-4-18
2. Kufterina A.D., Dashdamirova N.R., Muhamadeeva O.R., Tayupova I.M. Analiz poliklinicheskoj praktiki v formirovanii professional'nyh kompetencij studentov medicinskih universitetov v usloviyah pandemii novoj koronavirusnoj infekcii. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta.* 2022; № S5: 713-715.
3. Tayupova O.I., Tayupova I.M. Populyarizaciya medicinskih znanij v nemeckom zhurnal'nom diskurse v rakurse yazykovogo koda. *Nauchnyj dialog.* 2023; № 12 (7): 121-140. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-7-121-140
4. Mokienko V.M., Val'ter H. Slovar' russkih kovidnyh antiposlovic-karantinok. *Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoj `epohi.* Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2021: 432-487.
5. *Berliner Zeitung*. Available at: https://www.berliner-zeitung.de
6. *Zeit Online*. Available at: https://www.zeit.de > news
7. Ladilova T.A. K voprosu ob upotreblenii termina «koncept» v sovremennoj lingvisticheskoj literature. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; Ch. 3; № 7 (73): 143-146.
8. Tayupova O.I. Osobennosti verbalizacii konceptov v diskurse hudozhestvennoj prozy. *Aktual'nye voprosy lingvistiki, mezhkul'turnoj kommunikacii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2024: 355-360.
9. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: kurs lekcij. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 2014.
10. Tokko N.I. Vliyanie pandemii koronavirusa na poslovichnyj fond nemeckogo i russkogo yazykov. *Rossiya – Germaniya v obrazovatel'nom, nauchnom i kul'turnom dialoge:* doklady Mezhdunarodnogo nauchno-prosvetitel'skogo foruma. Pskov, 2021: 148-151. DOI:10.37490/de2021/024
11. Hopiyajnen O.A., Filimonova N.V. Deformacionnye strategii v obrazovanii antiposlovic. *Yazyk i kul'tura.* 2018; № 42: 259-272. DOI: 10.17223/19996195/42/16
12. Gabryel A. Der klügere impft nach – innovative Transformationen von Sprichwörtern während der SARS-COV-2-Pandemie. *Heteroglossia.* 2022; № 13: 143-164.
13. Mieder W. Andere Zeiten – andere Lehren. Sprach- und kulturwissenschaftliche Betrachtungen zum Sprichwort. *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest.* Berlin: de Gruyter, 2004: 415-438.
14. Osokina S.A. Suschestvuyut li mehanizmy rechevogo vozdejstviya na cheloveka? *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2007; № 2: 67-74.
15. Tayupova O.I., Yagafarov A.R. Antiparonimicheskij diskurs perioda COVID-19 v sociolingvisticheskom i lingvokul'turologicheskom aspektah. *Kazanskaya nauka.* 2024; № 10: 508-511.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-519-521

Tulusheva E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: be-so-happy@yandex.ru*

MOTIVE PARADIGMS AS METACYCLIC LINKS IN THE PROSE OF YU. BUIDA. In works of a contemporary writer Yuri Buida, various principles of organizing independent texts into a single supertext can be distinguished. The first principle is demonstrated by the example of the autobiographical novel "The Thief, the Spy and the Murderer" (2013) and a set of stories: the texts contain common characters, uniform anthroponymy and toponymy. The second principle, implying a common plot organization and a single key phrase for different artistic worlds, allows us to combine the novels "The Thief, the Spy and the Murderer" (2013), "The Gardens of Wyvern" (2021) and "The Gift of Speech" (2023) into a supertext. In all three texts, the main characters turn to the chess principle "touch – move", each time these words sound in the context of a turning point in the life of the protagonist, after these words the hero decides not to retreat and moves to a kind of new level of life – which makes the development of his character akin to the movement of a chess piece on the board. The motif of "touch – move" is inextricably linked in the texts with the motif of transforming ugliness and deformity into beauty, which allows us to speak of a single semantic core of three different texts.

Key words: **supertext, Yuri Buida, motive, supercycle bonds, intertextual connections**

Е.С. Тулушева, *канд. филол. наук, доц., Высшая школа экономики, г. Москва, E-mail: be-so-happy@yandex.ru*

МОТИВНЫЕ ПАРАДИГМЫ КАК МЕТАЦИКЛИЧЕСКИЕ СКРЕПЫ В ПРОЗЕ Ю. БУЙДЫ

В работе исследована совокупность произведений Юрия Буйды как некая художественная метавселенная, управляемая одними и теми же законами, и назрела необходимость исследования метатекстовых связей внутри этой вселенной. Автор выделяет различные принципы организации независимых текстов в единый сверхтекст. Первый принцип проявляется на примере автобиографического романа «Вор, шпион и убийца» (2013) и совокупности рассказов: в текстах присутствуют общие персонажи, единая антропонимика и топонимика. Второй принцип, подразумевающий общность организации сюжета и единую ключевую фразу для разных художественным миров, позволяет объединить в сверхтекст романы «Вор, шпион и убийца» (2013), «Сады Виверны» (2021) и «Дар речи» (2023). Во всех трех текстах главные герои обращаются к принципу шахмат «тронул – ходи». Каждый раз эти слова звучат в контексте поворотного момента жизни главного героя, после них герой принимает решение не отступать и переходит на своего рода новый уровень жизни, что роднит развитие его характера с движением шахматной фигуры на доске. Мотив «тронул – ходи» неразрывно связывается в текстах с мотивом преобразования уродства, безобразия в красоту, что позволяет говорить о едином смысловом зерне трех различных текстов.

Ключевые слова: **сверхтекст, Юрий Буйда, мотив, скрепы сверхцикла, межтекстовые связи**

Юрий Буйда – писатель, чье творчество удостоено ряда премий, в том числе «Большая книга» в 2013 и в 2023 гг. Его произведения исследуются в отечественном литературоведении главным образом в контексте его интертекстуальных связей и специфики нарратива. Сам писатель в интервью и авторском рамочном тексте своих сборников эксплицитно упоминает еще один важнейший аспект своего творчества: создание им единого мифологического пространства, единой семиосферы, в которой действуют его герои.

Совокупность произведений Юрия Буйды, таким образом, может быть рассмотрена как некая художественная метавселенная, управляемая одними и теми же законами. В связи с этим назрела необходимость исследования метатекстовых связей внутри этой вселенной, а также изучения способов выстраивания этих связей, которые позволяют текстам формировать метацикл, что и обусловливает актуальность нашей работы.

В трех крупных произведениях, не объединенных общими героями и событиями (романах «Вор, шпион и убийца» (2013), «Сады Виверны» (2021) и «Дар речи» (2023)), наблюдаются общие мотивы и закономерности развития событий, одному из которых – мотиву шахмат – и посвящено настоящее исследование. Следует отметить, что именно три указанных романа являются наиболее высо-

ко оцененными критикой произведениями Юрия Буйды: романы «Вор, шпион и убийца» и «Дар речи» получили премию «Большая книга», а роман «Сады Виверны» в 2021 году был включен в шорт-лист премии.

Цель исследования – выявить сквозные мотивы как способы построения метацикла в творчестве современного русского писателя Юрия Буйды.

Задачи исследования:

– выявить сквозные – явные и скрытые – мотивы скрепления метациклов в творчестве Юрия Буйды, опираясь как на сквозные мотивы и принципы развертывания сюжета, так и на авторскую саморефлексию;

– установить их семиотическую и художественную функцию как метациклических скреп.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что при достаточно большом внимании в современной науке к творчеству Юрия Буйды вопросы сквозных мотивов и метацикловых скреп в его творчестве ранее не рассматривались. Автор в интервью и автобиографических эссе говорит о едином мифологическом пространстве ряда своих произведений, упоминая в качестве скрепляющих элементов единую систему антропонимов и топонимов. Однако появление новейшего романа «Дар речи» позволяет расширить этот ряд до общих закономерностей развития художественного мира романов.

Теоретическая значимость исследования обусловлена выявлением межтекстовых связей в творчестве современного писателя и расширением границ метацикла в его произведениях.

Практическая значимость состоит в том, что полученные выводы могут быть использованы в ходе изучения современной русской литературы в школах и университетах, на специальных курсах и семинарах, посвященных вопросам сверхтекстов, циклов, крупных жанровых форм.

Творчество Юрия Буйды исследуется в отношении интертекстуальных элементов [1], форм инобытия в различных рассказах [2], необарочных элементов в поэтике автора [3]. Также внимание исследователей привлекает мифология в художественном мире автора [4]. К тематике сверхтекстов и объединения различных произведений в единый сверхцикл обращаются М.В. Безрукавая [5; 6], а также М.П. Абашева, М.В. Куриленко [7]. Следует отметить, что в указанных исследованиях рассматриваются сборники рассказов писателя и произведения 2010-х гг. Представляется, что появление в 2020-х гг. романов «Сады Виверны» и «Дар речи» позволяет расширить границы сверхтекста и указать на общие закономерности развития сюжета в различных произведениях автора.

Для уточнения вопросов взаимодействия текстов Юрия Буйды между собой рассмотрим понятия сверхтекста и метацикла. Так, Борунов А.Б., обращаясь к понятию сверхтекстов в современной русской прозе [8], определяет сверхтекст как «инвариант жанровой изотопии, представляющий собой открытое или закрытое объединение разножанровых или разнообъемных текстов» [8, с. 46]. Принципы образования сверхтекстов он определяет как синтагматический (хронологический, как, например, в «трилогиях становления», описывающих жизнь героя от детства до зрелого возраста, в творчестве Л.Н. Толстого и М. Горького), парадигматический (хрестоматийный – коммуникативная интенция автора объединить в рамках сверхтекста различные жанры и формы) и ассоциативный: «ассоциативный принцип реализуется в построении сверхтекста как открытого множества: если синтагматический и парадигматический принципы подразумевают закрытое множество, то ассоциативный предполагает добавление новых элементов в произвольном порядке» [8, с. 5]. Именно ассоциативный принцип, как представляется, положен в основу объединения в метацикл различных произведений Юрия Буйды.

Под циклом мы вслед за Михаилом Николаевичем Дарвиным [9] и Игорем Владимировичем Фоменко [10] понимаем группу объединенных самим автором произведений, образующих особый тип контекста, где отношения между отдельным произведением и художественным целым уподобляются отношениям элемента и системы. Обязательными атрибутами цикла выступают авторское заглавие, относительная устойчивость состава, а также контекстуальные (циклообразующие) связи, обеспечивающие единство формально завершенных и семантически автономных текстов, что позволяет М.Н. Дарвину квалифицировать его как «произведение произведений» [9, с. 478]. Под метациклом в рамках настоящего исследования понимаем объединение крупных произведений: романы с циклами, романы и рассказы в более крупное надцикловое единство.

В творчестве Юрия Буйды в очевидное единое пространство Восточной Пруссии с ее топонимикой и мифологией погружены действующие лица автобиографического романа «Вор, шпион и убийца» и ряда рассказов: например, в романе упоминается Красная столовая [9, с. 22], в которую мужчины ходят выпить после праздничной демонстрации, Веселая Гертруда, постоянно повторяющая первые строки «Оды к радости» Шиллера [9, с. 36], массовое уничтожение книг И.В. Сталина после его смерти [9, с. 54]. В автобиографических рассказах Юрия Буйды, размещенных на его персональном сайте, Красной столовой и Веселой Гертруде посвящены одноименные рассказы [10; 11], а переработка книг Сталина подробно описана в рассказе «Апрельское завещание» [12]. В «Апрельском завещании» также упоминается Свалка (именно с прописной буквы), фигурирующая как топоним и в романе «Вор, шпион и убийца»: так называется место, где лежат присланные для переработки книги, откуда герои приносят их к себе домой и впоследствии читают.

Совпадение действующих лиц, топонимики, отдельных эпизодов позволяет говорить о комплементарности романа и рассказов: автобиографические рассказы являются своего рода дополнением и расширением пространства романа. Так, в романе Веселая Гетруда представлена как городская сумасшедшая, над которой смеются мальчики, а в рассказе раскрывается ее предыстория, и только в конце упоминается о том, что теперь она бродит по улицам и напевает одни и те же строки Шиллера на немецком языке.

Межтекстовые связи романа «Вор, шпион и убийца» с романами 2020-х гг. выстроены автором более тонко: произведения не характеризуются общими героями или топонимами. Однако при этом в каждом из трех произведений присутствуют сцены, практически буквально повторяющие друг друга. Это сцены, в которых герою (юноше, мальчику) приходится применить в жизни шахматный принцип «тронул – ходи».

В романе «Вор, шпион и убийца» героя-рассказчика мальчика Юрия Буйду отец ведет в старинную башню, с высоты которой можно взглянуть на город. Лестница башни неустойчива, и мальчик боится подниматься: «На середине подъема я остановился, посмотрел вниз, но отец сказал, не повышая голоса: «Тронул – ходи». Он учил меня игре в шахматы, и это было первое шахматное правило, которое я выучил: «Тронул – ходи» [9, с. 26].

В романе «Сады Виверны», состоящем из трех частей, действие которых происходит в разные эпохи, то же самое шахматное правило упоминается в контексте нарушения героями третьей части взятых на себя обязательств. Героиня Шурочка, давшая слово своему другу Георгию выйти за него замуж, подверглась насилию и не сохранила девственность, о чем сообщает своему жениху: «Теперь, – сказала она, открыв глаза, – ты имеешь право требовать, чтобы я вернула тебе твое слово, и мне не остается ничего другого, как вернуть тебе его…

Он склонился над нею.

– Ну уж нет, – сказал он, – тронул – ходи. Таковы мои правила, Дидона.

– Что ж, Эней, – сказала она, обнимая его за шею, – тронул – ходи…» [13, с. 294].

В новейшем романе «Дар речи» этот принцип звучит в контексте приглашения в семью Шкуратовых скандального журналиста Арсена Жуковского, который собирается посвятить истории семьи книгу с разоблачениями перипетий судьбы разных ее представителей. Главный герой решается позвонить журналисту и пригласить его, затем сомневается:

«– Поселок Новая Жизнь. Знаете, где это?

– Конечно. Сейчас и приеду.

– Ждем.

Выключив телефон, я взглянул на Шашу.

– Не страшно?

Она мягко улыбнулась.

– Это как в шахматах: тронул – ходи» [14, с. 82].

Как видно, во всех трех произведениях шахматный закон звучит не в контексте игры в шахматы: ни в одном из романов в принципе нет сцены игры в шахматы. Во всех случаях принцип применяется метафорически: один из главных героев слышит его в ситуации сомнения, неуверенности, желания отказаться от дальнейшего намерения.

Развитие ситуации во всех трех произведениях оказывается положительным: герой принимает указанный ему принцип и в дальнейшем рад тому, что не отказался от первоначального намерения. Так, в романе «Вор, шпион и убийца» мальчик в итоге поднимается на башню, впервые в своей жизни видит город с высоты, и это зрелище оказывается чрезвычайно важным для него. Повзрослевший герой-рассказчик постоянно возвращается мыслями к образу этого города, представшего ему в детстве, вспоминает именно открывшийся с высоты башни вид.

В романе «Сады Виверны» после проговаривания принципа «тронул – ходи» подробно описывается эротический расцвет взаимоотношений Георгия и Шурочки: в контексте общего эротизма романа их пара продолжает ряд героев первой и второй части. Сквозной сюжет «Садов Виверны» – преображение женщины в ходе ее сексуальной связи с мужчиной, обретение ею красоты. В первой части, действие которой происходит в Италии XVII века, это преображение переживает хромая Нотта и уродливая Нелла, во второй, где герои переживают события Французской революции 1789 года, маркиза де Бриссак, которая потеряла нос из-за того, что ее травили собаками. В третьей части, события которой разворачиваются в России конца XIX – начала XX века, главная героиня Шурочка не отличается уродством, но после связи с Георгием она по-новому познает свою красоту: «Я как будто я и не я, – проговорила она, поворачиваясь боком. – Впервые в жизни вижу себя голой с головы до пят, и мне не стыдно. Удивительное чувство: словно читала о себе в какой-то книге, но ничего о себе не знала, а теперь вижу воочию, и открывается нечто необыкновенное, невыразимое и нестыдное…» [13, с 397].

Мотив преображения уродливой женщины в красавицу присутствует и в «Даре речи»: девушка Шаша (Александра) в одиннадцать лет случайно сунула руку в печь и получила серьезный ожог. «Мальчишки стали приставать – считали ее легкой добычей, потому что у нее рука, значит, можно. Все вокруг стали врагами, всё вокруг стало темным. Слышала, как соседка сказала матери: «Кто ж ее теперь замуж возьмет? Красивая, умная, это да, но жить-то придется не с ней – с рукой, а это только праведник выдержит» [14, с. 105]. Тем не менее ей удается прослыть красавицей благодаря преобразившей ее любви Дидима, сводного брата героя-рассказчика. Эпизод с проговариванием Шашей принципа «тронул – ходи» предшествует попытке преобразить самого Дидима: после

автокатастрофы, в ходе которой погиб человек, он прекратил разговаривать, и Шаша приглашает в дом скандального журналиста, надеясь, что диалог с ним расшевелит Дидима.

Преобразование дурнушки в красавицу под действием мужской любви упомянуто и в «Вор, шпион и убийца», однако скорее в сниженном, карикатурном виде: самые ранние воспоминания героя-рассказчика связаны с уродливыми женщинами, которые тем не менее привлекают мужчин: сиамские близнецы Люба и Оля (Люболя), Марина Пащенко (Пащая) [9, с. 15]. Возлюбленные главного героя, напротив, охарактеризованы как физически привлекательные девушки, и по отношению к ним не применен принцип преображающей любви. Однако превращение безобразия в красоту используется в контексте описания города непосредственно после проговаривания отцом героя «тронул – ходи»: мальчик подчеркивает, что именно с высоты башни провинциальный город предстал прекрасным, и такой образ города навсегда остался в его сердце.

Таким образом, мотив основного принципа игры в шахматы «тронул – ходи» неразрывно связан с мотивом преображения, изменения статуса и внешнего вида, что согласуется с правилами самой игры в шахматы: преобразования пешки в ферзя в случае успешного продвижения по шахматной доске. Эта связь прослеживается в трех крупных произведениях Юрия Буйды.

В целом анализ сквозных мотивов позволяет говорить о двух вариантах организации взаимодействия текстов в прозе Юрия Буйды. Один из принципов предполагает общность героев, антропонимики и топонимики. Эти связи эксплицитно простроены в романе «Вор, шпион и убийца» и совокупности автобиографических рассказов: рассказы, не повторяя текста романа, раскрывают судьбы его второстепенных персонажей, описывают их историю за пределами текстового пространства романа, расширяя художественное пространство автобиографической прозы писателя.

Второй принцип, который следует назвать имплицитным в противоположность эксплицитному, – это принцип общности ключевых мотивов, тем, типовых ситуаций. В трех крупных произведениях воспроизводится ситуация, когда герой в решающий момент своей жизни слышит от близкого человека (отца, жениха, возлюбленной) принцип «тронул – ходи», принимает решение и как бы переходит на новый уровень развития своей дальнейшей жизни.

В результате исследования выявлены сквозные мотивы как способы построения метацикла в творчестве современного русского писателя Юрия Буйды, что составляет цель данной работы. Показано, что современная литература тяготеет к сверхтекстам и метациклам – крупным объединениям текстов, которые могут быть прочитаны как в составе сверхтекста, так и вне его. На смену принятому в классической русской литературе хронологическому принципу развития цикла (например, детство, юные годы и зрелость главного героя) пришли более сложные принципы, роднящие мир литературы с миром кинематографа. Так, для современных кинофраншиз характерно производство многогеройных фильмов с последующими дополнениями, раскрывающими историю каждого героя в отдельности. То же наблюдаем и в литературе на примере романа Ю. Буйды «Вор, шпион и убийца» и ряда рассказов того же автора.

Принципом организации крупного надтекстового единства в современной литературе становится автоцитирование: сквозной девиз, который появляется в текстах трех романов Ю. Буйды, формально принадлежащих к различным художественным вселенным. Во всех случаях он играет роль побуждения, триггера перехода главного героя от одного уровня к другому. Показательно, что взятый из игры в шахматы девиз ни в одном из случаев не используется в контексте непосредственно в шахматы, но становится движущей пружиной сюжета.

Несмотря на то что большое внимание в современной науке уделяется творчеству Юрия Буйды, вопросы сквозных мотивов и метацикловых скреп в его творчестве не рассматривались. Это и составило основу наших исследований, а результаты их представляют собой научную новизну работы.

Таким образом, выявление имплицитного и эксплицитного принципа объединения независимых текстов в метациклы позволяет расширить границы художественного мира романов Юрия Буды и поставить вопрос о выявлении дальнейших принципов объединения текстов в единое целое.

Библиографический список

1. Дегтяренко К.А. Интертекст в рассказе Ю. Буйды «Чёрт и аптекарь». *Научный диалог*. 2018; № 4: 77–86.
2. Прохорова Т.Г., Загфарова И.М. Формы инобытия в новеллистике Юрия Буйды. *Филология и культура*. 2016; № 1 (43): 251–255.
3. Ченис Т. Необарочные элементы поэтики Юрия Буйды. *Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований.* 2021; Т. 6, № 4: 92–123.
4. Абашева М.П., Куриленко М.В. Природа мифа в творчестве Юрия Буйды. *Филология и культура*. 2021; № 3 (65): 38–45.
5. Безрукавая М.В. Проза Ю. Буйды: герой в пространстве эстетического понимания жизни. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7, № 6-2: 236–240.
6. Безрукавая М.В. Творчество Ю. Буйды как литературный проект. *Язык и культура*. 2015; № 16: 100–105.
7. Абашева М.П., Куриленко М.В. Поэтика циклизации в прозе Юрия Буйды. *Вестник Пермского университета*. Российская и зарубежная филология. 2020; Т. 12, № 2: 72–80.
8. Борунов А.Б. *Сверхтексты в современной русской прозе: принципы структурно-семантической организации*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2024.
9. Дарвин М.Н. Художественная циклизация лирики. *Теория литературы. Т. 3. Роды и жанры (основные проблемы в историческом освещении)*. Москва: ИМЛИ РАН, 2005: 476–515.
10. Фоменко И.В. *Лирический цикл: становление жанра, поэтика*. Тверь: ТГУ, 1992.
11. Буйда Ю.В. *Вор, шпион и убийца*. Москва: АСТ, 2025.
12. Буйда Ю.В. *Веселая Гертруда*. Available at: https://buida.ru/text/veselaya-gertruda/
13. Буйда Ю.В. *Красная столовая*. Available at: https://buida.ru/text/krasnaya-stolovaya/
14. Буйда Ю.В. *Апрельское завещание*. Available at: https://buida.ru/text/aprelskoe-zaveshhanie/
15. Буйда Ю.В. *Сады Виверны*. Москва: АСТ, 2021.
16. Буйда Ю.В. *Дар речи*. Москва: АСТ, 2023.

References

1. Degtyarenko K.A. Intertekst v rasskaze Yu. Bujdy «Chert i aptekar'». *Nauchnyj dialog*. 2018; № 4: 77-86.
2. Prohorova T.G., Zagfarova I.M. Formy inobytiya v novellistike Yuriya Bujdy. *Filologiya i kul'tura*. 2016; № 1 (43): 251-255.
3. Chenis T. Neobarochnye `elementy po`etiki Yuriya Bujdy. *Praktiki i interpretacii: zhurnal filologicheskih, obrazovatel'nyh i kul'turnyh issledovanij.* 2021; T. 6, № 4: 92-123.
4. Abasheva M.P., Kurilenko M.V. Priroda mifa v tvorchestve Yuriya Bujdy. *Filologiya i kul'tura*. 2021; № 3 (65): 38-45.
5. Bezrukavaya M.V. Proza Yu. Bujdy: geroj v prostranstve `esteticheskogo ponimaniya zhizni. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; T. 7, № 6-2: 236-240.
6. Bezrukavaya M.V. Tvorchestvo Yu. Bujdy kak literaturnyj proekt. *Yazyk i kul'tura*. 2015; № 16: 100-105.
7. Abasheva M.P., Kurilenko M.V. Po`etika ciklizacii v proze Yuriya Bujdy. *Vestnik Permskogo universiteta*. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2020; T. 12, № 2: 72-80.
8. Borunov A.B. *Sverhteksty v sovremennoj russkoj proze: principy strukturno-semanticheskoj organizacii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2024.
9. Darvin M.N. Hudozhestvennaya ciklizaciya liriki. *Teoriya literatury. T. 3. Rody i zhanry (osnovnye problemy v istoricheskom osveschenii)*. Moskva: IMLI RAN, 2005: 476-515.
10. Fomenko I.V. *Liricheskij cikl: stanovlenie zhanra, po`etika*. Tver': TGU, 1992.
11. Bujda Yu.V. *Vor, shpion i ubijca*. Moskva: AST, 2025.
12. Bujda Yu.V. *Veselaya Gertruda*. Available at: https://buida.ru/text/veselaya-gertruda/
13. Bujda Yu.V. *Krasnaya stolovaya*. Available at: https://buida.ru/text/krasnaya-stolovaya/
14. Bujda Yu.V. *Aprel'skoe zaveschanie*. Available at: https://buida.ru/text/aprelskoe-zaveshhanie/
15. Bujda Yu.V. *Sady Viverny*. Moskva: AST, 2021.
16. Bujda Yu.V. *Dar rechi*. Moskva: AST, 2023.

Статья поступила в редакцию 14.05.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-521-525

***Filistovich T.P**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

PHRASEOLOGISMS IN A LITERARY TEXT: STRUCTURAL, SYNTACTIC AND SEMANTIC ANALYSIS. The article is devoted to a comprehensive study of the structural, syntactic and semantic features of phraseological units (PU) used in modern German literary texts. The structure of phraseological units is presented in the form of a number of schemes – models. The main syntactic function performed by phraseological units in a sentence is analyzed. The author comes to the conclusion that they are used mainly as a compound phraseological predicate. When analyzing the semantic features of the units under study, several semantic groups of phraseological units are discovered that comprehensively characterize the dramatis personae. 25 per cent of them are phraseological units with a core compo-

nent-somatism, that is, a lexeme denoting a part of the body. They convey various features of the perception of reality by the characters in the work and express their emotional state. The rest are mainly related to the transmission of the following meanings: the behavior of the characters, the activities of law enforcement agencies, and the actions of the criminal.

Key words: **phraseology, phraseological unit, abstract scheme, model, core element, syntactic functions, compound nominal predicate, verbal-nominal predicate, circumstance, somatism**

Т.П. Филистович, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СТРУКТУРНЫЙ, СИНТАКСИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ

Статья посвящена комплексному исследованию структурных, синтаксических и семантических особенностей фразеологических единиц, используемых в современном немецком художественном тексте. Их структура представлена в виде ряда схем–моделей. Анализируется выполняемая фразеологическими единицами основная синтаксическая функция в предложении. Автор приходит к выводу о том, что они употребляются в основном в качестве составного фразеологического предиката. При проведении анализа семантических особенностей исследуемых единиц обнаруживается несколько семантических групп фразеологизмов, всесторонне характеризующих действующих лиц. 25 процентов из них составляют фразеологические единицы со стержневым компонентом-соматизмом, то есть лексемой, обозначающей часть тела. Они передают различные особенности восприятия действительности персонажами произведения и выражают их эмоциональное состояние. Остальные фразеологические единицы связаны в основном с передачей следующих значений: поведением персонажей, деятельностью правоохранительных органов, а также с действиями преступника.

Ключевые слова: **фразеология, фразеологизм, абстрактная схема, модель, стержневой элемент, синтаксические функции, составное именное сказуемое, вербально-номинальное сказуемое, обстоятельство, соматизм**

В данном исследовании фразеологические единицы немецкого языка подвергаются трехстороннему анализу. Материалом для этого послужило произведение современного немецкого автора К. ШепердDüsteres Wasser – «Темная вода». Роман вышел в издательстве Kafel Verlag в 2022 году.

Актуальность темы определяется тем фактом, что языковые явления рассматриваются в настоящее время с антропоцентрической точки зрения, согласно которой их изучение неотделимо от деятельности человека. А его национальное миропонимание ярко проявляется именно во фразеологизмах.

Цель исследования заключается в выявлении и построении структурных моделей фразеологизмов, найденных в романе Düsteres Wasser, установлении их синтаксических функций, а также определении их семантических значений. Объектом являются фразеологические единицы немецкого языка, предметом – фразеологизмы, используемые автором анализируемого художественного произведения.

Задачи исследования состоят в следующем:

– определить сущность понятий «фразеология» и «фразеологизм»;

– дать краткий исторический обзор становления фразеологии как раздела лингвистики;

– определить структурные модели фразеологизмов, использованных в анализируемом произведении;

– выявить синтаксические функции фразеологических единиц в предложении;

– установить основные семантические группы фразеологических единиц в анализируемом тексте.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу использования фразеологических единиц в произведении художественной литературы: они рассматриваются как в структурном, так и синтаксическом и семантическом аспектах.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что методика комплексного подхода к исследованию функционирования фразеологизмов в художественном тексте способствует более глубокому их анализу и вносит определенный вклад в дальнейшее их изучение.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования ее результатов в преподавании лексикологии немецкого языка в языковых вузах.

Для решения поставленных задач были использованы метод лингвистического моделирования, необходимый для исследования структурных особенностей фразеологизмов, и синхронно-описательный метод.

Одним из разделов языкознания является фразеология – «учение об оборотах речи» (греч. phrasis – "оборот, выражение», logos – «понятие, учение»). Это дисциплина, изучающая, во-первых, «устойчивые обороты речи» и, во-вторых, «состав фразеологических единиц и выражений данного языка» [1, с. 591]. Она занимается исследованием «природы фразеологизмов и их категориальных признаков», а также выявлением «закономерностей функционирования их в речи» [2, с. 560].

Впервые термин «фразеология» появляется в трудах швейцарского лингвиста Ш. Балли [3]. Ее теоретические основы были заложены в работах отечественных языковедов А.А. Потебни, И.И. Срезневского, Ф.Ф. Фортунатова. Активное развитие этого лингвистического направления связано с именем академика В.В. Виноградова [4], благодаря трудам которого фразеология стала самостоятельной лингвистической дисциплиной. Ее проблемам посвятили свои исследования М.Д. Степанова, И.И. Чернышева, Н.М. Шанский, А.М. Бабкин, В.П. Жуков, В.Н. Телия, В.И. Карасик и др.

Основы немецкой фразеологии были заложены Ф. Зейлером [5], затем эта дисциплина получила развитие в работах В. Флейшера, Т. Шиппан, Р. Клаппенбах.

Основной единицей фразеологии как научной дисциплины считается фразеологизм. Фразеологизмы как языковые единицы существуют на протяжении столетий. Они тесно связаны с историей народа, отражают его обычаи и являются своеобразными памятниками культуры [6, с. 195]. Специфика фразеологизмов заключается в том, что они «воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [2, с. 559], то есть обладают устойчивостью и воспроизводимостью. Кроме того, для них характерно семантическое переосмысление (семантическая транспозиция). Это семантически членимые фразеологические обороты, набор компонентов которых – константная величина. Они воспроизводятся в речи как готовые языковые единицы. «Фразеологизм – гибридная единица языка, функционально и семантически тяготеющая к слову, а в формальном отношении в силу своеобразной уровневой инерции напоминающая синтаксические единицы» [7, с. 12]. Эти единицы играют важную роль в языке и особенно в художественной литературе.

Текст анализируемого нами произведения характеризуется наличием значительного количества фразеологических единиц (ФЕ): на 329 страницах нами было обнаружено более 150 ФЕ. Начнем анализ с рассмотрения их структурных особенностей. Фразеологизмы занимают особое место в языковой системе, так как «…при целостности значения они имеют расчлененную структуру» [7, с. 10].

Структура фразеологизма зависит от того, какая часть речи является в нем основным стержневым элементом. В соответствии с этим обстоятельством выделяют вербальные, субстантивные, адъективные, адвербиальные и прономинальные ФЕ [8, с. 280–281]. Все они могут быть представлены в виде структурных схем-моделей. Модели являются образцом какой-либо языковой единицы. Они показывают «…последовательное расположение составляющих ее частей» [1 с. 206]. О.И. Москальская подчеркивает: «Модель – это теоретическая абстрактная схема, отображающая существенные черты сложного (структурированного) явления» [8, с. 230].

При описании структуры фразеологизмов модели строятся из следующих символов:

V – глагол;

S – существительное;

Adj – прилагательное;

Adv – наречие;

Pron – местоимение;

Part – причастие;

Präp – предлог.

Анализ практического материала позволил сделать вывод, что подавляющее большинство фразеологических единиц, а именно 90% – глагольные, то есть их основным компонентом является глагол. В качестве зависимых слов в них могут быть разные части речи, чаще всего существительное:

а) ***модель S + V***: *das Handtuch werfen:*

…, und Meisner war zudem nicht der Erste, der nach wenigen Monaten das Handtuch warf! [9, с. 10];

б) существительное и предложно-именная группа:

модель S + Präp + (S / Pron.) + V: *die Hand ins Feuer legen (für j-n):*

…, und Florian legte seine Hand dafür ins Feuer, dass es sich um ähnliche Verletzungen wie bei Jana Albrecht handelte [9, с. 136];

в) предложно-именная группа:

модель Präp + S + V: *auf dem Zahnfleisch laufen:*

Auch so liefen die Kollegen bereits seit Monaten auf dem Zahnfleisch [9, с.12];

г) зависимый элемент, т. е. существительное может иметь при себе определение, выраженное прилагательным, причастием или местоимением:

модель Adj/Part./Pron + S + V: *frische Luft schöpfen / schnappen:*

Ich würde frische Luft schnappen… [9, с. 245];

д) существительное в составе предложно-именной группы может иметь несогласованное определение:

модель Präp. + S (Gen.) + S + V: *auf des Messers Schneide stehen:*

Noch immer kannten sie ihren Namen nicht und ihr Leben stand auf Messers Schneide [9, с. 89];

е) зависимый элемент может быть выражен прилагательным:

модель Adj. + V: *sauer sein (auf j-n):*

Doktor Schönfelder schien sauer auf sie zu sein [9, с. 201];

ж) предложно-именная группа может иметь в своем составе субстантивированное причастие:

модель Präp. + Part. + V: *(j-n) auf dem Laufenden halten:*

„Wir sehen uns dann vermutlich heute Abend. Haltet mich auf dem Laufenden." [9, с. 77];

з) при употреблении в качестве основного компонента существительного зависимым элементом выступает прилагательное:

модель Adj.+ S: *die dumme Kuh:*

Die dumme Kuh würde noch die Nachbarin misstrauisch machen [9, с. 176].

и) при анализе практического материала выяснилось, что в исследуемом произведении используются и компаративные фразеологизмы с компонентом *wie*, который является необходимым в конструкциях сравнения со значением равенства. В структуре такой ФЕ наличествует наряду с союзом *wie* стержневой компонент-существительное и зависимый, выраженный прилагательным или причастием:

модель wie + Adj./Part. + S*: wie ein gehetztes Tier:*

… und schaute sie an wie ein gehetztes Tier [9, с. 22];

й) при стержневом компоненте-глаголе может присутствовать предложно-именная группа:

модель wie + Präp. + S + V*: wie auf Wolken gehen:*

Seit ihrem Besuch im Krankenhaus ging er wie auf Wolken durch die Welt [9, с. 135];

к) компаративные фразеологизмы могут строиться и по более сложным моделям, в состав которых входит предложно-именная конструкция, причастие и глагол:

модель wie + Präp. + S + Part.II + V: *wie vom Erdboden verschluckt sein / scheinen:*

Er versuchte noch einmal Dr. Schönfelder zu erreichen, doch der schien ebenfalls wie vom Erdboden verschluckt [9, с. 295].

Итак, структурный анализ фразеологических единиц свидетельствует о наличии большого разнообразия моделей, по которым они строятся. Основным стержневым компонентом в большинстве из них выступает глагол.

Фразеологические единицы выполняют в тексте определенные синтаксические функции. Чаще всего они используются в качестве сказуемого. В таких конструкциях употребляется глагол с ослабленной семантикой и существительное или препозициональная группа. Такое сказуемое является единым понятием. По форме оно составное именное, а по содержанию – глагольное [10, с. 67–68]. Особенностью фразеологических единиц, выступающих в функции сказуемого, является тот факт, что некоторые из них могут быть заменены глаголом:

etwas, j-n aus dem Verkehr ziehen – j-n gefangen nehmen, inhaftieren:

„Wir sollten ihn aus dem Verkehr ziehen und vorläufig festnehmen" [9, с. 192].

– für etwas, für j-n die Hand ins Feuer legen – für etwas, für j-n einstehen:

„… aber ich kann meine Hand nicht dafür ins Feuer legen" [9, с. 120].

– nach etwas, j-m Ausschau halten – besser ausschauen:

Sie hielt nach Alex Ausschau [9, с. 281].

Фразеологическая единица может стать частью вербально-номинального сказуемого, в котором в качестве финитного глагола выступает модальный глагол или глагол *scheinen*, а глагол-связка появляется в форме инфинитива совместно с именной частью [11, с. 117]:

Florian schien voll in seinem Element zu sein [9, с. 120].

В большинстве предложений ФЕ выступают в роли сказуемого. Но в некоторых случаях они выполняют другие функции, в частности обстоятельства образа действия:

Sie hatten den Tag damit zugebracht, das Umfeld des ersten Opfers unter die Lupe zu nehmen [9, с. 134].

Компаративные фразеологизмы являются обстоятельствами сравнения:

Eine feste Beziehung erschien ihr wie ein Gefängnis [9, с. 93].

Анализ фразеологических единиц с семантической точки зрения позволил выделить целый ряд их особенностей. В художественной литературе они являются неотъемлемой частью текстов. «Для фразеологизмов характерна определенная степень субъективной значимости объективных явлений. Они в основном используются для описания субъективно значимых физических, психологических и социальных ситуаций и состояний людей» [12, с. 59]. Анализ состава фразеологических единиц свидетельствует о том, что в рассматриваемом произведении употреблено значительное количество – около 25% – ФЕ со стержневым компонентом-соматизмом, обозначающим части тела (от греческого *сома* – тело): *Auge, Hand, Herz, Gesicht, Fuß, Stirn, Kopf, Beine, Schulter, Mund, Faust, Hals, Buckel, Nerven, Miene, Haar, Nase, Achseln, Stirn.* К соматизмам относятся и композиты *Augenschein*, *Zahnfleisch, Gänsehaut.*

Поскольку лексема *Auge* обозначает один из важнейших органов восприятия действительности, фразеологизмы с этим соматизмом встречаются в тексте чаще других: *ins Auge fallen, ein Auge auf j-n, etw. haben, ein Auge werfen, die Augen verdrehen:*

„Sie hatten mich doch gebeten, *ein Auge auf Ferdinand Meisner zu werfen"* [9, с. 173].

К фразеологическим единицам со стержневым компонентом *Auge* примыкают и устойчивые словосочетания, в состав которых входят в качестве главных слов лексемы *Augenschein, Ausschau, Blick*, поскольку все они означают действия, производящиеся органом зрительной системы: *etw., j-n in Augenschein nehmen, nach j-m, etw. Ausschau halten, einen Blick auf j-n, etw. werfen:*

Wir müssen diese dringend in Augenschein nehmen und im Labor analysieren [9, с. 68].

Лексема *Hand* тоже является стержневым элементом ряда фразеологизмов, встретившихся в тексте: *Hand ins Feuer legen, alle Hände voll zu tun haben, in guten Händen sein.* По определению М.М. Маковского, «понятие руки в древности соотносилось с понятием правды. … Она использовалась при клятве» [13, с.199]. Это значение ярко отражено во фразеологизме *Hand ins Feuer legen* – ручаться за что-то, за кого-то:

…, aber ich kann meine Hand nicht dafür ins Feuer legen" [9, с. 120].

Существительное *Faust* в словосочетании *auf eigene Faust* способствует выражению чувства человека, решившегося пойти на риск:

Sie überwachten Luca Schwermer auf eigene Faust [9, с. 253].

Соматизм *Herz* как центр жизнедеятельности человеческого организма является главным элементом ряда ФЕ, участвуя в образовании устойчивых словосочетаний, выражающих разные чувства и определенное эмоциональное состояние: *высказать всё, накопившееся на сердце, почувствовать облегчение в какой-то трудной ситуации*: *sich (D.) seinem Herzen Luft machen*, *ein Stein fällt vom Herzen; j-s Herz zum Lachen bringen, das Herz meldet sich bei j-m:*

Julia fiel ein Stein vom Herzen " [9, с. 60].

Стержневая лексема *Gesicht* в этимологических словарях соотносится с глаголом *sehen,* являющимся одним из основных в корпусе лексики со значением восприятия [14; 15]. Лицо – выражение чувств и эмоций человека: *die Hitze schießt ins Gesicht, das Gesicht spricht Bände, ein verständnisvolles Gesicht aufsetzen:*

… und spürte, wie ihr die Hitze ins Gesicht schoss [9, с. 147].

Фразеологизмы со стержневым элементом *Miene,* примыкающим по значению к лексеме *Gesicht,* тоже являются ярким средством для выражения эмоций:

Entsetzt verzog sie die Miene, als sie die Scherben entdeckte … [9, с. 184].

Соматизм *Kopf* приобретает экспрессивный оттенок в парном словосочетании *Kopf und Kragen,* употребленном в ФЕ *sich um Kopf und Kragen reden*, а также во фразеологизмах *über j-n, etw. (nur) den Kopf schütteln, etw. auf den Kopf stellen:Und der Kerl hat sich gerade in meiner Befragung trotz seines Anwalts um Kopf und Kragen geredet* [9, с. 189].

Нервное возбуждение может передаваться устойчивым словосочетанием с композитом *Gänsehaut*:

Eine Gänsehaut überzog sie [9, с. 172].

Лексема *Stirn* участвует в образовании словосочетаний, передающих значение мыслительной деятельности, скрытой от других*: j-m nicht hinter die Stirn blicken können*:

Aber wir können anderen nicht hinter die Stirn blicken [9, с.188].

Фразеологизм со стержневым компонентом *Bein – mit beiden Beinen (auf der Erde) im Leben stehen* характеризует человека, трезво смотрящего на вещи [14, с. 72]:

„…Dann können Sie einen weiteren Menschen suchen. Jemanden, der mit beiden Beinen im Leben steht, mental stabil ist und Ihnen Halt geben kann" [9, с. 203].

Лексема *Fuß* тоже является частью целого ряда ФЕ. В исследуемом тексте она входит в состав фразеологизма *auf freiem Fuß sein*, выражающего значение «быть на свободе» (по отношению к преступнику):

Er ist doch noch auf freiem Fuß oder nicht? [9, с. 160].

Стержневые компоненты *Schulter* и *Achseln* в предложной конструкции в сочетании с глаголом *zucken* передают значение незнания:

Florian zuckte mit der Schulter [9, с. 222].

Julia zuckte mit den Achseln [9, с. 248].

Лексема *Nase* является соматизмом, участвующим в построении нескольких фразеологизмов. В анализируемом тексте эта лексема – стержневой компонент ФЕ *j-m etw. aus der Nase ziehen* – выведывать, выуживать у кого-либо что-либо [14, с. 413]:

„Es wäre wirklich hilfreich, wenn wir Ihnen nicht alles aus der Nase ziehen müssten" [9, с. 187].

Соматизм *Mund* тоже является стержневым компонентом нескольких фразеологических единиц. В тексте он встречается в словосочетании *den Mund aufmachen* – начать говорить о том, о чем молчал до сих пор [14, с. 403]:

„Ich hoffe, heute macht er endlich den Mund auf" [9, с. 232].

В необычном устойчивом словосочетании употреблен в тексте соматизм *Haar:*

j-m, etw. bis aufs Haar gleichen – быть похожим на кого-то, на что-то как две капли воды [14, с. 242], то есть совпадать в мельчайших деталях:

Die Befunde glichen denen von Jana Albrecht bis aufs Haar [9, с. 171].

Лексема *Hals* является основной частью фразеологизма *sich j-m an den Hals werfen,* выражающего пренебрежительное отношение к женщинам, «вешающимся на шею» любому [14, с. 249]:

…, weil er sie allesamt für feiersüchtige Schlampen hielt, die sich jedem Mann an den Hals warfen [9, с. 309].

Образная разговорная форма с соматизмом *Buckel – etw. auf dem Buckel haben* – служит для описания человека, обремененного заботами. Но эта ФЕ, употребленная во фразе с обстоятельством времени, приобретает значение «иметь немало лет за плечами» [14, с. 111]:

Es (das Auto) hatte über zehn Jahre auf dem Buckel [9, с. 36].

Соматизм *Nerven* является стержневым компонентом целого ряда фразеологических единиц. В анализируемом тексте он выступает основной частью ФЕ *j-m auf die Nerven gehen* – раздражать кого-то, действовать кому-то на нервы:

Dr. Schönfelder war nicht ihr Feind, sondern ihr Retter. Auch wenn er ihr mit seinem Verhalten auf die Nerven ging [9, с. 52].

Итак, соматизмы, выступающие основным компонентом фразеологических единиц, благодаря своей образности способствуют более глубокому пониманию поведения героев произведения, описывают их эмоциональное состояние и умственную деятельность.

Наряду с вышеизложенным видом ФЕ в анализируемом тексте выявляется ряд фразеологизмов, характеризующих поведение действующих лиц в разных ситуациях: *осадить, одернуть кого-то, поддерживать в ком-то хорошее расположение духа, чувствовать себя в своей родной стихии, разозлиться, потерять терпение, помогать, приходить на выручку кому-либо, не обращать внимания на кого-либо, что-либо*: *j-m in die Parade fahren, j-n bei Laune halten, in seinem Element sein, auf j-n sauer werden, Ärger bekommen, j-m auf die Sprünge helfen, von j-m, etw. keine Notiz nehmen:*

Sie wollte Florian nicht in die Parade fahren [9, с. 69].

Hoffentlich hielt Frau Ludwig den Bewerber bei Laune [9, с. 78].

Dr. Schönfelder schien sauer auf sie zu sein [9, с. 201].

Поскольку анализируемое произведение является детективным романом, кроме ФЕ со стержневыми словами-соматизмами, в нем широко используются фразеологизмы, относящиеся к сфере юриспруденции и судебной системы, к деятельности специалистов, работающих в полиции. Эти фразеологические единицы выражают следующие значения: *заниматься поисками (преступника); подвергнуть кого-либо тщательной проверке, разоблачить кого-либо, выступить с обвинением, возбудить судебный процесс: j-n, etw. ausfindig machen, auf der Suche nach j-m sein, j-n, etwas unter die Lupe nehmen , j-n in die Mangel nehmen, j-m auf die Schliche kommen, j-n aus dem Verkehr ziehen, j-m die Schuld geben, j-n in die Enge treiben, j-m den Prozess machen:*

Florian wollte Zeugen von damals ausfindig machen [9, с.283].

Sie ist auf der Suche nach Rafaela Dombert, ihrer Tochter [9, с. 149].

„Wir sollten ihn aus dem Verkehr ziehen und vorläufig festnehmen“ [9, с.192].

В произведении К. Шеперд речь идет о жестоком убийце, поэтому в тексте есть ряд фразеологизмов, связанных с темой преступления: *иметь немало грехов на совести; подвергнуть кого-то опасности, совершать преступления, подвергать пытке, мучить кого-либо, быть виновным в чем-либо, быть ответственным за чью-то гибель: etw. auf dem Kerbholz haben, j-n auf dem Gewissen haben, j-n in Gefahr bringen, die Taten begehen, j-n auf die Folter spannen, an etw. Schuld tragen:*

„Der hat ja schon einiges auf dem Kerbholz“ [9, с. 94].

„Er hat ja auch Mia auf dem Gewissen“ [9, с. 279].

…so erschien es mehr als wahrscheinlich, dass er die Taten vor zehn Jahren begangen hatte [9, с. 259].

Автор повествует о преступнике, преследующем молодых женщин, и в тексте обнаруживается ряд фразеологических единиц, связанных с опасностью стать его жертвой: *отправить кого-либо на тот свет, покончить с кем-то, потерять жизнь, находиться на острие ножа (в критическом положении): j-n aus der Welt schaffen, mit j-m Schluss machen, sein Leben verlieren, auf Messers Schneide stehen:*

Noch immer kannten sie ihren Namen nicht und ihr Leben stand auf Messers Schneide [9, с. 89].

Mia Wildenbrock hatte nach einem Diskothekenbesuch im Cats vor etwas mehr als zehn Jahren ihr Leben verloren [9, с. 210].

Действия преступника, стремящегося избежать ареста, тоже описываются с использованием ряда ФЕ: *попасть в сети, сбежать, быть на свободе: j-m ins Netz gehen, auf freiem Fuß sein, über alle Berge sein, in den Knast gehen:*

Der Kerl ging ihnen einfach nicht ins Netz [9, с. 253].

Vielleicht war er längst über alle Berge [9, с. 281].

„Ich gehe nicht zurück in den Knast“ [9, с. 276].

Итак, проведенный анализ структурных, синтаксических и семантических особенностей фразеологизмов, использованных автором в произведении „Düsteres Wasser“, свидетельствует о том, что ФЕ строятся по различным моделям, но в большинстве из них стержневым компонентом является глагол.

Их основной синтаксической функцией в предложении является функция составного фразеологического сказуемого. Кроме того, фразеологизмы могут выступать в качестве обстоятельства образа действия и обстоятельства сравнения.

Семантический анализ привел к выводу о том, что в четверти найденных в тексте ФЕ основным элементом является соматизм. Такие фразеологизмы в образной форме описывают физические и психоэмоциональные состояния действующих лиц и особенности их мыслительной деятельности. Кроме того, в анализируемом тексте выявляется целый ряд ФЕ, которые в семантическом отношении классифицируются следующим образом: фразеологизмы, описывающие образ действий и поступки персонажей; деятельность специалистов, работающих в органах правопорядка; действия криминальных элементов.

Представляется обоснованным дальнейшее изучение функционирования фразеологизмов в художественном тексте и обращение к их стилистическим особенностям.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов.* Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1955.
4. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография.* Москва: Наука, 1977: 140–161.
5. Seiler F. *Deutsche Sprichwörterkunde*. München, 1922.
6. Iskos A., Lenkowa A. *Deutsche Lexikologie für pädagogische Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten*. Ленинград: «Просвещение», 1970.
7. Жуков А.В. *Очерки по фразеологической семантике:* монография. Москва: РУСАЙНС, 2024.
8. Moskalskaja O.I. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Москальская О.И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка):* учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
9. Catherine Shepherd. *Düsteres Wasser*. Wilhelmshaven: Kafel Verlag, 2022.
10. Jung W. *Grammatik der deutschen Sprache*. VEB Bibliographisches Institut, 1980.
11. Duden. *Die Grammatik. 10, völlig neu verfasste Auflage. Band 4.* Berlin: Dudenverlag, 2022.
12. Богатырева Н.А. *Стилистика современного немецкого языка = Stilistik der deutschen Gegenwartssprache:* учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
13. Маковский М.М. *Большой этимологический словарь современного немецкого языка.* Москва: ЛЕНАНД, 2014.
14. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. *Немецко-русский фразеологический словарь*. Москва: «Русский язык», 1975.
15. Филистович Т.П. Лингвокогнитивный анализ меронимических компаративных фразеологизмов. *Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал:* материалы I Международной научной конференции. Барнаул: АлтГПУ, 2012: 364–366.

References

1. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov.* Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», 2001.
2. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
3. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1955.
4. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977: 140-161.
5. Seiler F. *Deutsche Sprichwörterkunde*. München, 1922.
6. Iskos A., Lenkowa A. *Deutsche Lexikologie für pädagogische Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten*. Leningrad: «Prosveschenie», 1970.
7. Zhukov A.V. *Ocherki po frazeologicheskoj semantike:* monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2024.
8. Moskalskaja O.I. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Moskal'skaya O.I. Teoreticheskaya grammatika sovremennogo nemeckogo yazyka):* uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
9. Catherine Shepherd. *Düsteres Wasser*. Wilhelmshaven: Kafel Verlag, 2022.
10. Jung W. *Grammatik der deutschen Sprache*. VEB Bibliographisches Institut, 1980.
11. Duden. *Die Grammatik. 10, völlig neu verfasste Auflage. Band 4.* Berlin: Dudenverlag, 2022.
12. Bogatyreva N.A. *Stilistika sovremennogo nemeckogo yazyka = Stilistik der deutschen Gegenwartssprache:* uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskih vuzov i fakul'tetov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

13. Makovskij M.M. *Bol'shoj `etimologicheskij slovar' sovremennogo nemeckogo yazyka.* Moskva: LENAND, 2014.
14. Binovich L.`E., Grishin N.N. *Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'.* Moskva: «Russkij yazyk», 1975.
15. Filistovich T.P. Lingvokognitivnyj analiz meronimicheskih komparativnyh frazeologizmov. *Funkcional'no-kognitivnyj analiz yazykovyh edinic i ego applikativnyj potencial:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Barnaul: AltGPU, 2012: 364-366.

Статья поступила в редакцию 16.05.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-525-527

Khairullin D.R., *postgraduate, Department of English Linguistics, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: daniel.hirullin@gmail.com*

QUANTIFYING TIMBRE: AN ATTENTION-BASED PROSODIC ANALYSIS OF TEXT. The article is dedicated to a problem of the structural integrity of the text, where prosody plays a critical meaning-distinguishing role. It is evident that there is intrinsic prosody in the text that a reader perceives through linguistic cues, which the author purposefully uses. This intended prosodic emotional-expressive coloring of a text is timbre, which is predetermined by its linguistic characteristics, that reflects an author's hidden purport. This article introduces a quantitative method to timbre analysis by integrating attention mechanisms from the Longformer model. The prosodic index (PI), exponential index (EI), and integral index (II) are calculated. The goal is to objectively measure word prominence, structural variability, and semantic/emotional buildup through the indices and to classify texts into distinct timbre types (coherent, dispersed, dynamic, or static). By applying this framework to text analysis, it is evident that PI scores reliably exhibit the prominence of words, while EI and II capture the development of meaning across the text. Attention-based metrics can be applied as a tool for philological research to further improve NLP models, translation and interpretation.

Key words: **timbre, prosody, prosodic index, attention mechanism, prominence**

Д.Р. Хайруллин*, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daniel.hirullin@gmail.com*

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ТЕМБРА: ПРОСОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ МЕХАНИЗМА ВНИМАНИЯ

Статья посвящена проблеме цельнооформленности текста, где просодия играет важную смыслоразличительную роль. В тексте присутствует внутренняя просодия, которую читатель воспринимает через лингвистические средства (прагматику, стилистику, синтаксис и др.), намеренно используемые автором в тексте. Такая просодическая эмоционально-экспрессивная окраска текста является тембром, который предопределен языковыми характеристиками, отражающими намерение (purport) автора. В статье представлен количественный метод анализа тембра посредством интеграции механизмов внимания из модели **Longformer**. Метод включает три индекса: просодический индекс, экспоненциальный индекс и интегральный индекс. Цель работы состоит в том, чтобы объективно измерить выделенность слов и эмоционально-экспрессивное развитие, а также классифицировать тексты согласно типу тембра (когерентный, дисперсный, динамический или статический). После применения предложенного метода выяснилось, что просодический индекс точно определяет выделенность слов, а экспоненциальный и интегральный индексы демонстрируют развитие мысли в тексте. Индексы, основанные на механизме внимания, могут применяться в качестве инструмента для дальнейших филологических исследований.

Ключевые слова: **тембр, просодия, просодический индекс, механизм внимания, выделенность**

Professor Ahmanova interprets intention (purport) as potential content, suggesting that the meaning of the text is neither fully realized in speech nor fixed [1]. Instead, the purport is realized only through the process of interpretation, which is inherently subjective and dependent on accurately identifying the hieratical structure of text elements. It also implies that the meaning of the text is not static, it is comprehended as the text is read. The reader constantly readjusts his understanding of what the author wants to say as he perceives new information.

Professor Ahmanova also says that intention is the virtual content of an utterance [1]. The virtuality implies that there are multiple layers of meaning, which is not explicitly or directly referred to in the text but implied through its structure and various linguistic means.

The relevance of the topic is underscored by the growing need to create more objective tools for text analysis. Philologists heavily rely upon their interpretive skills, which are highly valuable, to uncover an author's hidden intent. The problem that we touch upon in this work is whether a philologist can interpret an author's purport objectively by quantifying text analysis.

In the process of conveying a purport, an author uses various linguistic means to highlight certain text elements whether it is a conscious or subconscious effort. Thus, certain text elements acquire higher or lower significance, which is context-bound. In order to make the process of interpretation more objective, the goal of this study is to create a more stable framework for interpretation. The object of the study is text.

The research tasks are as follows:

1. To create a framework based on the attention mechanism that can accurately calculate the prominence of words and exhibit semantic and emotional buildup.
2. Using this framework, to analyze a text.
3. To classify this text according to its timbre type.

The absolute objectivity is impossible to achieve, because the nature of meaning is inherently subjective. Both speech and meaning exist only in a unique neural environment, in other words, only in the context of linguistic and background knowledge stored in the cortex [2]. People do not share the same neural environment and cannot perceive the same text identically. However, there are linguistic cues in a text that can be overlooked when a linguistic analysis is conducted.

In speech, prosody plays a crucial role in conveying meaning and creating the hierarchal structure of prominence of words. Prosody encompasses pitch, duration and volume [1]. Prominence is a semantic-syntactic property, acquired by a text element through various phonetic, graphic and syntactic means, to draw the recipient's special attention to the element of speech [1]. In the article "Evidence for prosody in silent reading", it was confirmed that there is intrinsic prosody [3]. In silent reading, the intrinsic prosody of the text is comprehended by the reader through linguistic cues, such as syntax, stylistics and pragmatics. Recent research has shown that a reader mentally applies prosodic coloring to phrases and sentences [4]. The implicit prosody of the text helps a reader to assign prominence to words, and, as a result, understand the purport of the author.

The purpose of the analysis is to study the timbre of the text. Timbre is a special emotional-expressive coloring of speech, predetermined by its linguistic characteristics, that reflects an author's hidden purport [5]. To study the timbre of text, firstly, we need to calculate the prominence of each word or its prosodic index (PI), which is a measure of the prominence of words. PI of a word is determined by its linguistic components and various connections to each element of the text.

The scientific novelty of the study lies in integrating the attention mechanism with prosodic metrics to quantify timbre. Theoretical significance is underscored by the way the method advances our understanding of how authors bring to prominence certain text elements, thereby bridging qualitative text analysis with quantitative methods. Practically, the method can be applied in translation, NLP models and educational tools, enhancing the analysis of texts.

To make sure that all the linguistic information is analyzed and to accurately determine the prominence of words, attention mechanism is applied [6]. Attention mechanism is a computational method that allows neural models to dynamically assign different weights to text elements [6]. This means the mechanism captures contextual nuances and long-range dependencies of text elements. The NLP models, which are based on the attention mechanism, take into account the linguistic components of each element. In addition, the models account for all the connections of every token to all the other tokens in the text. In other words, by fine-tuning the model, the attention mechanism is able to capture hierarchical prominence akin to prosodic coloring of speech. We use Longformer [7], because it is able to account for all the connections that can be found in the text, thus it is a better framework than traditional computational methods of timbre analysis such as bag-of-words and others [7].

Beside PI we compute Exponential Index (EI) as a measure of structural variability and Integral Index (II) as a measure of semantic and emotional buildup. Exponential Index captures the structural variability across the text by applying an exponential decay to the prominence of each word. High EI values suggest areas where arguments or ideas build up.

Formula for EI

$$EIi = \sum^{j} weight(wj) \cdot e - \alpha \cdot d(i,j) EI_i = \sum_{j}^{\text{weight}} (w_j) \cdot e^{-\alpha \cdot d(i,j)}$$

Where:

– wjw_j represents a word (or token) in the text.

– $weight(wjw_j)$is some function that assigns an importance score to each word wjw_j.

– $d(i,j)d(i,j)$ is a **distance function** that measures how far token wjw_j is from token ii .

– α is a **decay parameter**, controlling how quickly the influence of distant words decreases.

– $e-\alpha\cdot d(i,j)e^{-\alpha\cdot d(i,j)}$ applies an **exponential decay** to weight contributions based on distance.

II depicts how meaning/emotional weight accumulates over time. A steadily rising II indicates a gradual accumulation of meaning, while sudden jumps in II reflect sharp, pivotal shifts in the narrative.

These indices allow us to classify the timbre of a text, its qualitative character, into categories such as coherent, dispersed, dynamic, or static. This method provides an empirical basis for understanding how an author emphasizes and guides the reader through the narrative.

To showcase the approach discussed above, a program on Python was written to analyze the text «The Wind and the Sun» by Aesop [8]:

"The Wind and the Sun were disputing which was the stronger. Suddenly they saw a traveller coming down the road, and the Sun said: «I see a way to decide our dispute. Whichever of us can cause that traveller to take off his cloak shall be regarded as the stronger. You begin. » So, the Sun retired behind a cloud, and the Wind began to blow as hard as it could upon the traveller. But the harder he blew the more closely did the traveller wrap his cloak round him, till at last the Wind had to give up in despair. Then the Sun came out and shone in all his glory upon the traveller, who soon found it too hot to walk with his cloak on."

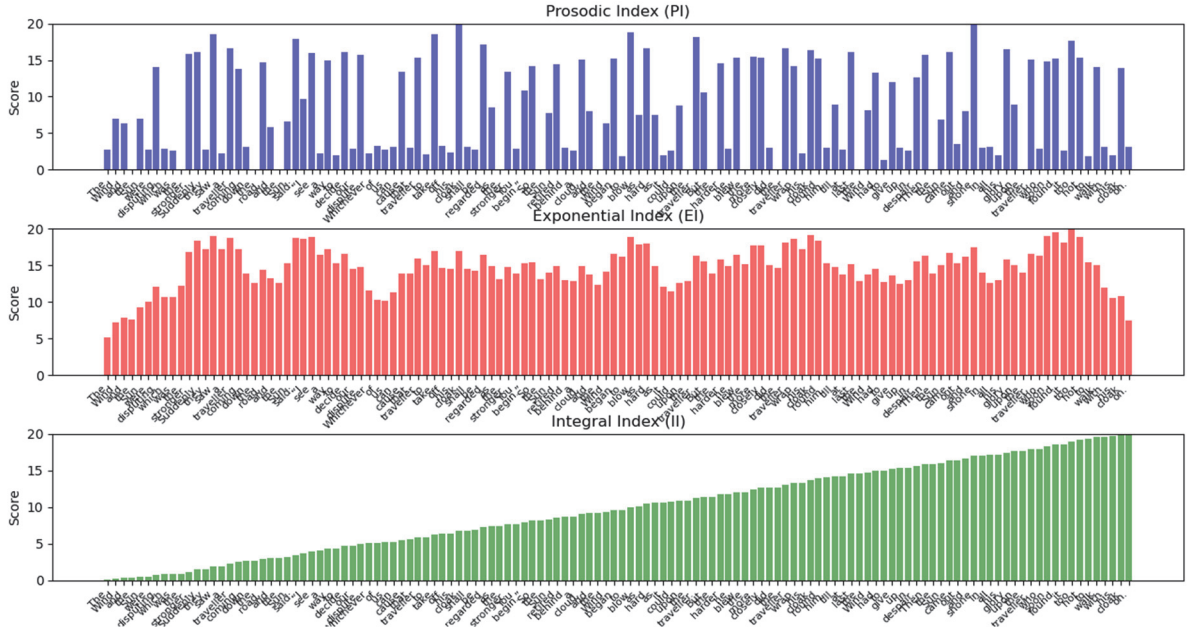


Fig. 1

The EI scores illustrate how the narrative shifts significantly at key moments. These pronounced fluctuations reflect strong emotional and thematic peaks, indicating that the text is dynamic. At the same time, the figure of II scores exhibits relatively steady rise, meaning that the idea develops gradually. It indicates that the text is more coherent than not.

The model, as depicted by PI scores, confirms that the author deliberately emphasizes certain words to drive forward the narrative and make the reader perceive the purport of the text.

Generally, the sequence of high-PI words reflects a logical progression. There is the establishment of the conflict «disputing», «stronger»; initiation of the test «saw», «traveller», «coming», «road»; declaration of the method to resolve the conflict «said:», «see», «way», «decide», «dispute», «cause», «take»; the scene of the test «cloak», «regarded», «stronger», «begin», «retired», «began», «blow», «hard»; the resolution «despair», «came», «shone», «glory», «found», «too», «hot», «walk». This progression validates the coherent structure of the text.

The verb «disputing» (14.03) initiates the text's conflict. Its moderately high PI score, alongside with «stronger» (15.86), indicates that the argument over strength is the central theme from the outset. «Suddenly» (16.03) marks a shift in the narrative, capturing the reader's attention and signaling change. The verb «saw» (18.53) denotes perception, a turning point, transitioning the text from abstract dispute to concrete action.

The introduction of the «traveller» (16.65) positions him as the central agent for testing the conflict. The verb «coming» (13.75) emphasizes movement, and «road» (14.62) anchors the setting as an integral element. The transition to dialogue with «said» (17.90) then introduces the Sun's intervention. In the proposal, «see» (15.98) conveys insight and sets forth the illuminating solution, while «way» (15.00) defines the method for resolving the dispute. The term «decide» (16.08) shifts the narrative to active judgment, and the reiterated «dispute» (15.70) reinforces the core conflict.

The test is set in motion when «cause» (13.40) initiates the challenge – prompting the traveller to remove his cloak. The repeated mention of «traveller» (15.27) underlines his pivotal role, and the verb «take» (18.52) emphasizes the decisive action, with «cloak» (20.00) the focal point of the whole text, around which the conflict is revolving.

As the narrative evaluates the outcome, «regarded» (17.15) signals the shift from action to appraisal, while the repeated «stronger» (13.43) ties the evaluation back to the central theme. The call to action is marked by «begin» (10.89) and the transitional «so» (14.16), moving the narrative toward execution. In the actions of the Sun and the Wind, «retired» (14.44) describes the Sun's temporary withdrawal behind the «cloud» (15.07). Then, as the Wind's attempt «began» (15.23) and its forceful «blow» (18.77) intensifies, the narrative marks a pivotal shift in power.

The conflict intensifies when the Wind blows «hard» (16.64), even as another mention of «traveller» (18.08) reiterates his critical role. The conjunction «but» (10.56) introduces a counterproductive twist—as the Wind blows «harder» (14.58) and «blew» (15.36), with the adverbs «more» (15.49) and «closely» (15.37) emphasizing the precise escalation of the traveller's defensive action. His active resistance is finally marked by his decision to «wrap» (14.21) the contested «cloak» (16.41) around him, drawing it «round» (15.23) until its final, waning effort «last» (16.12).

In the resolution, the Wind «had» (13.23) reached its limit and eventually «give» (12.04) in despair (12.69). Then the Sun «came» (16.03) back and «shone» (19.90), delivering the narrative's climax. Its «glory» (16.54) reinforces the moral that gentleness prevails, as the traveller (15.06) soon (14.80) found (15.23) that the warmth made «walk» (14.15) free from the «cloak» (13.95).

The method not only corroborates traditional text analysis but also offers a replicable, objective method to help identify the author's purport. The indices precisely identify where the author draws the reader's attention and how the narrative's semantic and emotional weight is distributed. In our analysis of «The Wind and the Sun», the words with high PI scores consistently aligned with the thematic and semantic emphasis of the narrative.

In addition, the analysis of high-PI tokens confirms that the fable exhibits a coherent, dynamic text. This quantitative approach illustrated that even subtle shifts in word prominence are instrumental in shaping the purport, which can be further applied in both literary and linguistic research. This quantitative framework fulfills the goal of measuring and classifying textual timbre. Therefore, the three assigned research tasks were fully completed. The framework was created; the text was analyzed and classified according to its timbre type.

This study introduces a novel approach by applying an attention-based mechanism to the analysis of prominence, thus creating an objective tool for linguistic analysis. This innovation deepens our theoretical grasp of how implicit prosody shapes meaning. By quantifying the prominence of words, we bridge the divide between traditional stylistic analysis and computational approach.

This quantifying method has immediate practical value. For example, in education, the method can aid in developing interactive learning environments that highlight key semantic pivots in the text. It can also support comparative stylistic studies across

genres and languages. The invented tools can also be integrated into Computer-Assisted Translation (CAT) environments, delivering real-time visual feedback on textual timbre to help translators preserve an author's intended emotional and semantic nuances.

Future research directions. Our next step is to expand the analysis to incorporate a wider range of genres and authors, thereby testing and improving the method of Prosodic Index. In addition, we plan to adapt these indices for translation studies, examining how changes in word prominence affect meaning in target languages.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Рипол Классик, 2013.
2. Конурбаев М.Э., Хайруллин Д.Р. Нейрофизиологические основы тембрального анализа текста. *Russian Linguistic Bulletin*. 2024; № 12 (60). Available at: https://rulb.org/archive/12-60-2024-december/10.60797/RULB.2024.60.5 DOI: 10.60797/RULB.2024.60.5
3. Gross J. et al. Evidence for prosody in silent reading. *Reading Research Quarterly*. 2014; Т. 49, № 2: 189–208.
4. Breen M., Clifton Jr C. Stress matters: Effects of anticipated lexical stress on silent reading. *Journal of memory and language*. 2011; Т. 64, № 2: 153–170.
5. Конурбаев М.Э. *Теория и практика тембрального анализа текста*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1999.
6. Niu Z., Zhong G., Yu H. A review on the attention mechanism of deep learning. *Neurocomputing*. 2021; Т. 452: 48–62.
7. Beltagy I., Peters M.E., Cohan A. *Longformer: The long-document transformer:* arXiv preprint arXiv:2004.05150. 2020.
8. Heighway R. et al. *The Fables of Aesop: Selected, told anew and their history traced by Joseph Jacobs*. 1979.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Ripol Klassik, 2013.
2. Konurbaev M.`E., Hajrullin D.R. Nejrofiziologicheskie osnovy tembral'nogo analiza teksta. *Russian Linguistic Bulletin*. 2024; № 12 (60). Available at: https://rulb.org/archive/12-60-2024-december/10.60797/RULB.2024.60.5 DOI: 10.60797/RULB.2024.60.5
3. Gross J. et al. Evidence for prosody in silent reading. *Reading Research Quarterly*. 2014; Т. 49, № 2: 189-208.
4. Breen M., Clifton Jr C. Stress matters: Effects of anticipated lexical stress on silent reading. *Journal of memory and language*. 2011; Т. 64, № 2: 153-170.
5. Konurbaev M.`E. *Teoriya i praktika tembral'nogo analiza teksta*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
6. Niu Z., Zhong G., Yu H. A review on the attention mechanism of deep learning. *Neurocomputing*. 2021; Т. 452: 48-62.
7. Beltagy I., Peters M.E., Cohan A. *Longformer: The long-document transformer:* arXiv preprint arXiv:2004.05150. 2020.
8. Heighway R. et al. *The Fables of Aesop: Selected, told anew and their history traced by Joseph Jacobs*. 1979.

Статья поступила в редакцию 16.05.25

УДК 81'367.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-527-530

***Zhang Tongyue**, postgraduate (Philology), Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: ajt15599@yandex.ru*

CLASSIFICATION OF NOMINATIVE COLLOCATIONS (REGARDING THE MATERIAL OF COMPUTER TERMINOLOGY). The article analyzes definitions of collocations proposed by Russian and foreign linguists, compares different approaches to the definition of the scope and content of this term, describes the structural and semantic features of this unit, conducts combinatorial and syntagmatic analysis of terminological and commonly used nominations, develops possible classifications of collocations, which occupy an intermediate position between free and non-free word combinations. Results of the study demonstrate that collocations, being independent linguistic units, are characterized by both semantic and structural integration. Despite having common features with phraseological units, collocations and complex words, collocation is not their full equivalent. The degree of fusion of the components of computer collocations varies depending on their similarity with the mentioned units. As a consequence, the degree of coincidence of computer collocations with different units reflects the different degree of fusion of their components. In addition, the formation of computer collocations, both terminological and commonly used, is determined by specific mechanisms of formation, in particular, by the processes of borrowing from English.

Key words: **computer collocations, degree of fusion of components, combinatorial syntagmatic analysis, free collocation, non-free collocation**

***Чжан Тунюэ**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: ajt15599@yandex.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ НОМИНАТИВНЫХ КОЛЛОКАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)

В статье анализируются определения коллокаций, предложенные российскими и зарубежными лингвистами, сопоставляются разные подходы к определению объема и содержания данного термина, описываются структурно-семантические особенности данной единицы, проводится комбинаторно-синтагматический анализ терминологических и общеупотребительных номинаций, разработаны возможные классификации коллокаций, которые занимают промежуточное положение между свободными и несвободными словосочетаниями. Результаты исследования демонстрируют, что коллокации, будучи самостоятельными языковыми единицами, характеризуются как семантической, так и структурной интеграцией. Несмотря на наличие общих черт с фразеологическими единицами, словосочетаниями и сложными словами, коллокация не является их полным эквивалентом. Степень слитности компонентов компьютерных коллокаций варьируется в зависимости от их сходства с указанными единицами. Вследствие этого от степени совпадения компьютерных коллокаций с разными единицами отражается различная степень слитности их компонентов. Кроме того, формирование компьютерных коллокаций как терминологических, так и общеупотребительных, детерминировано специфическими механизмами образования, в частности, процессами заимствования из английского языка.

Ключевые слова: **компьютерные коллокации, степень слитности компонентов, комбинаторно-синтагматический анализ, свободное словосочетание, несвободное словосочетание**

Актуальность исследования заключается в том, что коллокация как отдельная лексическая единица имеет большое значение в лингвистической науке, она встречается во всех естественных языках, но до настоящего времени суть данного языкового явления не определена.

Цель исследования состоит в проведении классификации номинативных коллокаций по степени слитности компонентов. Объект исследования – это компьютерные коллокации.

Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи: рассмотреть содержание понятия «коллокация» в русской и зарубежной лингвистической литературе; описать структурно-семантические особенности коллокаций; сопоставить коллокации с другими языковыми единицами; осуществить комбинаторно-синтагматический анализ как общеупотребительных, так и терминологических номинаций.

Исследование выполнено на материале «Большая книга Компьютера» с применением метода комплексного семантико-синтагматического анализа.

Научная новизна работы заключается в разработке классификации номинативных коллокаций, используемых в компьютерном языке.

Теоретическая значимость определяется выявлением сходств и различий между коллокацией и другими единицами.

Практическая значимость связана с перспективой составления переводного словаря компьютерных коллокаций русского и английского языков.

В зарубежной лингвистике отсутствует общепринятое понимание термина «коллокация». Одни исследователи (например, Дж.Р. Ферс, Дж. Синклер, М.А.К. Халлидей, Г. Кьелмер, Д.А. Круза, М. Бенсон, Э. Бенсон, Р. Илсен и др.) рассматривают коллокацию как устойчивую тенденцию определенных слов регулярно употребляться вместе. Другие (например, Г. Палмер, Т.Ф. Митчелл, Р. Картера, М. Вэллэс, Х. Шутце, К. Маннинг и др.) определяют коллокацию как устойчивое словосочетание, которое по своим семантическим и синтаксическим характеристикам приближается к цельной лексической единице.

В исследованиях русских ученых существуют различные точки зрения на объем и содержание понятия «коллокация». Некоторые рассматривают его как особый тип словосочетания. В работах Л.Н. Иорданской и И.А. Мельчука «коллокацией называется словосочетание, в котором одно из слов является семантической доминантой, а второе выбирается в зависимости от него для передачи смысла всего выражения» [1, с. 239]. Много раньше Ф.Ф. Фортунатов при рассмотрении «слитных речений» типа *железная дорога* утверждал, что они «являются не отдельными словами, а словосочетаниями» [2, с. 173–174].

Коллокации часто рассматриваются как разновидность фразеологических единиц. В.В. Виноградов относил к коллокациям фразеологические сочетания, «в которых значения слов-компонентов обособляются гораздо более четко и резко, однако остаются несвободными» [3, с. 157]; Н.М. Шанский выделял «двусловные фразеологические сочетания, которые имеют аналитическое значение и состоят из слов, одно из которых обладает свободным, а второе фразеологически связанным компонентом» [4, с. 10]. Согласно Е.Г. Борисовой, коллокации, входящие во фразеологический фонд языка, представляют собой «несвободные или устойчивые сочетания слов, самое важное свойство которых – это невозможность предсказания таких сочетаний на основе значений входящих в них компонентов» [5, с. 13]. А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский, в свою очередь, описывают коллокации как «слабоидиоматичные фразеологизмы со структурой словосочетания, в которых семантически главный компонент употреблен в прямом значении» [6, с. 67], они подчеркивают, что коллокации являются самостоятельным типом фразеологизмов, отличным от идиом, пословиц, грамматических или синтаксических фразеологизмов.

Вместе с тем некоторые ученые (А.В. Кунин, Д.И. Квеселевич, С.Г. Тер-Минасова и др.) определяют статус коллокаций как сложное слово, отмечая, что «данные модели через стадию словосочетания тяготеют к интеграции и, соответственно, сложным словам» [7, с. 56]. Другие исследователи (Н.Г. Гутерман, Н.Н. Амосова, Г. Пауль) определяют статус таких воспроизводимых сочетаний как *промежуточная категория*.

Кроме того, коллокация рассматривается как самостоятельный лингвистический феномен, который имеет общие с фразеологическими единицами признаки. Согласно О.С. Ахмановой, коллокация – это «лексико-фразеологически обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация полисемии» [8, с. 193].

Коллокация представляет собой языковую единицу, которая обладает чертами, присущими фразеологизмам, словосочетаниям и сложным словам, но при этом не является ни одним их них. Такие особенности, как неполная лексическая и смысловая целостности, сближают коллокации со сложным словом, но из-за их раздельнооформленности и вариативности структуры коллокации не относили к сложным словам. Тем самым коллокация обладает структурой словосочетания, но в свободном словосочетании создается расчлененное обозначение единого понятия, а коллокация отличается высокой степенью спаянности компонентов. В то время как в свободных сочетаниях допустима синонимическая замена компонентов, коллокации характеризуются фиксированным составом. Данная особенность сближает их с несвободными словосочетаниями, в которых значение целого не выводится из значений частей. Тем не менее, в отличие от несвободных сочетаний, семантика коллокации, как правило, является производной от значений ее компонентов. Следовательно, «коллокации занимают промежуточное положение между свободными и несвободными сочетаниями слов» [9, с. 21].

«В корпусной лингвистике коллокация рассматривается как сложносоставная подструктура текста, выступая важным объектом при исследовании процедур анализа (и синтеза) текста» [10, с. 30]. При помощи различных статистических мер, например, частоты совместной встречаемости ключевого слова и его коллоката коллокации автоматически выделяются как неоднословные целостности, соответствующие сложным номинациям. «Рассматривая коллокацию как статистически устойчивое сочетание, корпусные лингвисты подчеркивают, что оно может быть как свободным, так и фразеологизированным» [11, с. 56]. Тем самым степень спаянности слов в коллокации может варьироваться от очень высокой до очень низкой.

По-видимому, одной типичной чертой коллокации, в отличие от соответствующего ей синтаксического оборота, является то, что последний выражен в композите. Поскольку коллокация представляет собой такую единицу, которая «основана на переходе развернутой синтаксической конструкции к свернутой форме» [12, с. 34], то в коллокациях с разной степенью слитности компонентов, соответственно, свернутся и отношения между компонентами, и информация, вложенная в каждый элемент. Так, предлагаем, чем больше содержаний и связей выражено в развернутом высказывании, тем теснее связь между членами коллокации. Например, *цифровой человек[1] – человек, владеющий цифровыми технологиями; цифровой человек[2] – виртуальное представление человека, управляемого искусственным интеллектом.* В коллокации *цифровой человек[2]* было заложено и обработано больше информации. Если сказать в процессе интерпретации коллокации *цифровой человек[1]*, что на основе исходного значения слова *цифровой* оформлено словосочетание ‘цифровые технологии’, то смысл коллокации зависит от связи между элементами человек и цифровые технологии, которую нужно указать в развернутом высказывании. Тем не менее в коллокацию *цифровой человек[2]* были свернуты два типа связи, ибо должны отразить в ней не только отношение между элементами *аватар* (виртуальное представление) и *человек*, но и отношение между ними и цифровыми технологиями. Так, степень слитности компонентов этой коллокации (*цифровой человек[2]*) сильнее, чем в коллокации *цифровой человек[1]*. «Для интерпретации смысла данных конструкций, выражающих мысль в сжатой форме, человеку необходимо задействовать свои фоновые знания наравне с языковыми средствами» [12, с. 41]. Чем больше в этом процессе работает внеязыковая информация, тем сильнее степень спаянности слов в коллокации.

«Согласно Н.Н. Болдыреву, чтобы проанализировать значение слова и сочетания слов, нужно установить его когнитивный контекст, структурировать его так, чтобы понять, какие компоненты вошли в значение» [13, с. 32]. В коллокации эти семантические компоненты соединяются, группируются особым образом, на основе семантических констант – значений составных слов появляются переменные, т. е. синтагматический компонент, обладающий коммуникативной значимостью. Необходимо подчеркнуть, что «синтагматический компонент регламентирует образование нормального синтаксического единства, в то время как в семантике слова можно выделить компоненты, отвечающие за селекционные ограничения лексической единицы, ограничивающие или исключающие возможность сочетания некоторых лексем» [14, с. 147]. Данный факт свидетельствует о том, что «синтагматический аспект значения слова – это комплексное образование, которое членится на более мелкие, но не менее важные компоненты» [12, с. 44]. «Изучение синтагматического аспекта лексического значения слова осуществляется в рамках комбинаторной семасиологии, которая представляет собой описание соотношения семантики слова и его сочетаемости» [15, с. 72]. Представители этого направления полагают, что синтагматический аспект играет решающую роль в сочетаемости слов и образовании их разнообразных и новых смыслов. Предлагаем, чем больше уникальных и синтагматических компонентов, тем сильнее степени слитности компонентов. Например, центральный процессор – главный элемент компьютера, который выполняет все вычисления и управляет другими системами. В коллокации *центральный процессор* синтагматическое значение слова “*центральный*” выступает значением ‘*главный*’, которое совпадает с одним из семантических констант исходного слова “центральный” в словаре: ‘*главный, руководящий, непосредственно связанный с центром*’ [16]. А коллокация *внешняя память – это память для длительного хранения программ и данных*, эта номинация получается от того, что она относится к энергонезависимому (вторичному) хранилищу данных вне собственного внутреннего оборудования компьютера, основываясь на значении ‘*наружный, находящийся вне, за пределами чего-нибудь*’ [16], слово *внешний* здесь еще выступает как *вторичный, энергонезависимый, долговременный*. Тем самым степень спаянности, взаимной обусловленности элементов в коллокации *внешняя память* выше, чем в коллокации *центральный процессор*.

Отметим, что в коллокации слово имеет и собственное, и синтагматическое значения одновременно. Чем больше разницы между ними, тем сильнее степени спаянности слов. Ср.: *полноэкранный режим – это развернутое состояние окна, которое занимает весь экран*, прилагательное *полноэкранный* здесь работает в прямом значении, но оно обычно не используется в сочетаниях с другими словами, кроме слова *режим*; *фоновый режим – это режим, при котором приложения продолжают работать после закрытия или поддерживают постоянную активность на заднем плане без участия пользователя*, так на основе собственного значения ‘*на заднем плане*’ слово *фоновый* развивает заимствованное значение ‘*без участия пользователя*’; *спящий режим – это состояние, в котором компьютер выключен, но информация о текущем состоянии сохраняется в оперативной памяти, приложения остаются запущенными и ожидают действий пользователя.* Здесь используется антропоцентрическая метафора, передающая идею уподобления технического устройства человеку. Так, по степени спаянности компонентов (от низкого до высокого) представляются коллокации: *полноэкранный режим, фоновый режим, спящий режим.*

В комбинаторной лексикологии понятие коллокации трактуется шире, чем просто сочетание слов со свободным или связанным значением, оно также охватывает многочисленные промежуточные типы. Согласно определению М.В. Влавацкой, коллокации – это «комбинаторно обусловленные лексико-фразеологические единицы, которым свойственна структурно-семантическая целостность и разного рода (логико-понятийные, семантические, сочетаемостные, функциональные и др.) ограничения» [17, с. 41]. В комбинаторной лексикологии исследуются разные виды коллокаций с учетом их семантики и функции употребления, а также производится классификация коллокаций на традиционные (общеупотребительные); экспрессивные; окказиональные; этнокультурные; терминологические. М.В. Влавацкая заметила, что «несколько приведенных выше коллокаций не всегда имеют четкие критерии для разграничения их статуса, следовательно, могут входить в несколько категорий классификации» [18, с. 59.]. Тем самым, основываясь на таких важных признаках коллокаций, как семантика, комбинаторика, функции, а также некоторых других характерных особенностях (национально-культурная специфика, область знания и др.), М.В. Влавацкая создает открытую типологию, которая не ограничивается такими типами коллокаций, как традиционные, этнокультурные, терминологические, колоративные, окказиональные. Для того чтобы выявить степени спаянности компонентов коллокаций, М.В. Влавацкая применяет комбинаторно-синтаксический анализ, основываясь на определенных критериях. В частности:

1. Логико-понятийный критерий, основанный на сочетаемости понятий, составляющих коллокацию, выделяются следующие типы:

1) устойчивые: *оперативная память, слот расширения, внешняя память, системный блок, устройство ввода-вывода, операционная система, материнская плата, сенсорная панель, оптический привод, жесткий диск, блок питания, аккумуляторная батарея, звуковая карта, графический адаптер, графический процессор, центральный процессор, пропускная способность, объем буфера, соотношение сторон, время отклика, оптический диск, карты памяти, учетная запись, контекстное меню, контекстная панель, пользовательский интерфейс, горячие углы, пользовательская плитка, живые плитки, плитка приложения, группа плиток, запуск плитки, контекстное меню, динамическая плитка, классическое окно, вкладка ленты, кнопка перехода, строка состояния, диалоговое окно, рабочий стол.*

2) **неустойчивые**: *оптимальное соотношение, плата расширения, качество картинки, производительность системы, быстродействие видеокарт, объем видеопамяти, интегрированная видеокарта, частота процессора, системная шина, сверхбыстрая память, вредоносная программа, поддерживаемые процессоры, встроенные динамики, начальный экран, экран блокировки, панель управления, полоса прокрутки, экран монитора, колесо мыши, указатель мыши, кнопка мыши, периферийные устройства, одноименная панель, громкость звука, запущенная программа, установленные приложения, панель приложения, представление приложения, экран приложения, главный экран, раскрывающийся список, частота использования, сортировка приложений, форма поиска, панель задач, всплывающее окно, одинарный щелчок, двойной щелчок.*

2. По предсказуемости употребления компонентов в коллокации, выделяются:

1) **свободные**: *исполняемый файл, перемещение значка, характерный интерфейс, общий интерфейс, классический стиль, панель приложений, открытое окно, выбранное окно, следующее окно, рабочая область, область заголовка, область навигации, поле поиска, адресная строка, содержимое папки, полноэкранный режим, свернутое окно*.

2) **связанные (фиксированные)**: *классическое окно, вкладка ленты, кнопка перехода, строка состояния, диалоговое окно, рабочий стол.*

3. По характеру значения слов, составляющих коллокации, могут иметь:

1) **неидиоматическое** значение: *значок громкости, окно календаря, раскладка клавиатуры, центр поддержки, домашняя сеть, библиотека изображений, музыкальная библиотека, сетевые расположения, навигационная кнопка, тип файла, имя файла, текстовый документ, исполняемый файл, папка назначения, дополнительные атрибуты, безвозвратное ударение, фоновый режим, корневой каталог, родительский каталог, файловый менеджер, расширение файла, буфера обмена, исходная папка.*

2) **идиоматическое** значение: *живая плитка, буфер обмена.*

4. По характеру номинаций компонентов в коллокациях выделяются:

1) **сопряженные**: *живая плитка, буфер обмена*.

2) **раздельные**: *спящий режим, исходная папка, родительский каталог, фоновый режим.*

5. По наличию или отсутствию признаков фразеологичности коллокации делятся на:

1) **фразеологические**: *живая плитка, буфер обмена.*

2) **нефразеологические**: *исполняемый файл, перемещение значка, характерный интерфейс, общий интерфейс, классический стиль, панель приложений, открытое окно, выбранное окно*, *спящий режим, исходная папка, родительский каталог, фоновый режим, горячие углы, горячие клавиши*.

Отметим, что свободные коллокации обычно неустойчивы, они сближаются со свободными словосочетаниями, но характеризуются часто встречаемостью вместе, соответственно, обладают самой низкой степенью спаянности их компонентов. Тем не менее большинство номинаций в компьютерном языке просто прямо заимствованы из английского языка, и, таким образом, оба компонента имеют прямое значение, например: *материнская плата (Motherboard), сенсорная панель (touchpad), учетная запись (account), панель задач (taskbar), всплывающее окно (pop-up), всплывающая подсказка (tooltip), рабочий стол (desktop)*. Такие сочетания слов являются устойчивыми, функционируют как сложное слово, иногда даже написание является слитным или дефисным, например: *видеокарта (video card), интернет-страница (Web page)*.

Фразеологические коллокации, демонстрирующие идиоматичность и сопряженную номинацию компонентов, характеризуются значительной интеграцией составляющих их элементов, например: *живые плитки – это разноцветные значки в операционных системах, которые отображают динамическую информацию; буфер обмена – промежуточное хранилище данных, предоставляемое программным обеспечением и предназначенное для переноса или копирования информации между приложениями или частями одного приложения через операции вырезать, копировать, вставить*. Эти коллокации отличают полностью переосмысленные компоненты, представляют собой самые близкие с фразеологическими единицами.

Основную часть в диапазоне коллокаций занимают коллокации с переосмыслением одного из компонентов в переносном значении, которое, во-первых, получается расширенным и дополненным на базе прямого значения слов, например: *диалоговое окно – окно, которое служит для ведения диалога программы с пользователем и сохранением его ответа в переменной; расширение файла – расширение имени файла.* Во-вторых, является определенным выделением семантических признаков ядерного компонента, переосмысление слов заключается в том, что в периферический элемент слились другие признаки, приданные ядерному слову. Например: *контекстное меню*, обычно называемое *«меню, вызываемым правой кнопкой мыши», «дополнительным меню», «всплывающим меню», «иконкой меню»,* поэтому, когда говорят о коллокации *контекстное меню*, часто напоминают о вышеназванных атрибутах; *периферийное (дополнительное, вспомогательное) устройство; внешняя (вторичная, долговременная, энергонезависимая) память; начальный (главный, домашний, первый) экран; свернутое (активное, текущее, минимальное) окно; фоновый (скрытый, энергосберегающий, активный) режим; безвозвратное (полное) удаление*. В-третьих, развивается метафорическое переносное значение на основе составных слов, с помощью антропоморфной метафоры (модель переноса человек → компьютер) передаются идея «очеловечивания» технических устройств, иллюзия существования какой-то особой живой силы по ту сторону экрана [19, с. 168.]. Например: *материнская (главная, основная) плата, цифровой человек (аватар), файловый менеджер (программа), спящий (энергосберегающий) режим, домашний (начальный) каталог, родительский (содержащий подкаталог) каталог.* В-четвертых, заимствованно из английского языка, для носителей русского языка трудно ассоциируется с исходным значениям слов: *горячая клавиша (hot key)*, синонимами которого являются: *сочетание клавиш, клавиша быстрого доступа, клавиша быстрого вызова, клавиатурный ускоритель, активизирующая клавиша, быстрая клавиша, вызывающая клавиша*; похожая ситуация наблюдается и в коллокации *горячие углы (hot corners)*: *во время выключения компьютера можно пользоваться панелью чудо-кнопок, которую вызывают, подводя указатель мыши к одному из правых углов экрана; активное окно (active window) – это выбранное окно, расположено выше других окон на Рабочем столе; выпадающий список (drop-down menu) – это список раскрывающийся.*

Все это составляло цель нашего исследования и содержание научной новизны.

В заключение считаем необходимым выделить наши представления о коллокации. Коллокация – одна из самых популярных языковых единиц в словарном запасе современного человека, занимает особое важное место среди терминологических и уже общеупотребительных компьютерных номинаций. Как неоднословные целостности, коллокации имеют широкий диапазон употребления. Формально к ним относятся все лексические единицы, которые имеют тенденцию к совместной сочетаемости в одних и тех же контекстах. Таким образом, коллокации с разной степенью спаянности компонентов функционируют как свободное словосочетание, коллокации с переосмыслением одного из компонентов в переносном значении, как фразеологические коллокации или в формате сложного слова.

Библиографический

1. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. *Смысл и сочетаемость в словаре*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
2. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды.* Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956; Т. 1.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография.* Москва: Наука, 1977: 140–161.
4. Шанский Н.М. О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии. *Проблемы устойчивости и вариативности фразеологических единиц:* материалы межвузовского симпозиума. Тула: ТулГПУ им. Л.Н. Толстого, 1968: 7–14.
5. Борисова Е.Г. *Коллокации. Что это такое и как их изучать.* Москва: Филология, 1995.
6. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Аспекты теории фразеологии.* Москва: Знак, 2008.
7. Квеселевич Д.И. *Интеграция словосочетания в современном английском языке*. Киев: Вища школа, 1983.
8. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.
9. Палийчук Д.А. Проблема определения понятия коллокация в современной лингвистике. *Евразийский гуманитарный журнал.* 2022; № 1: 20–25.
10. Ягунова Е.В., Пивоварова Л.М. Природа коллокаций в русском языке. Опыт автоматического извлечения и классификации на материале новостных текстов. *Сборник НТИ.* Серия 2. 2010; № 6: 30–40.
11. Павельева Т.Ю. Изучение коллокаций на основе лингвистических корпусов текстов. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; Т. 21, № 3-4 (155-156): 56–61.
12. Архинова Е.И. Когнитивные основы семантики неологизмов-коллокаций. *Сборник статей Международной научной конференции в рамках I Международного научно-образовательного форума «Филологическая наука и образование в Кузбассе»*. Кемерово: 2022: 27–49.
13. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2004; № 1:18–36.
14. Кобозева И.М. *Лингвистическая семантика.* Москва: Эдиториал УРСС, 2021.

15. Влавацкая М.В. Синтагматический аспект лексического значения слова: структура и содержание. *Филология и человек*. 2011; № 2: 72–83.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovarozhegova.ru
17. Влавацкая М.В. Комбинаторно-семантический анализ как метод лингвистического исследования (на примере колоративных коллокаций, образованных по адъективному типу). *Научный диалог*. 2020; № 4: 40–57.
18. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокаций. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 11 (53), Ч. 1: 56–60.
19. Маринова Е.В. Оппозиция «человек – машина» в языковой картине мира XXI века. *Гуманитарный вектор*. 2022; Т. 17; № 2: 161–170.

References

1. Iordanskaya L.N., Mel'chuk I.A. *Smysl i sochetaemost' v slovare*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007.
2. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy.* Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1956; T. 1.
3. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya.* Moskva: Nauka, 1977: 140-161.
4. Shanskij N.M. O frazeologizme kak yazykovoj edinice i predmete frazeologii. *Problemy ustojchivosti i variativnosti frazeologicheskih edinic:* materialy mezhvuzovskogo simpoziuma. Tula: TulGPU im. L.N. Tolstogo, 1968: 7-14.
5. Borisova E.G. *Kollokacii. Chto `eto takoe i kak ih izuchat'*. Moskva: Filologiya, 1995.
6. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Aspekty teorii frazeologii.* Moskva: Znak, 2008.
7. Kveselevich D.I. *Integraciya slovosochetaniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Kiev: Vischa shkola, 1983.
8. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: URSS: Editorial URSS, 2004.
9. Palijchuk D.A. Problema opredeleniya ponyatiya kollokaciya v sovremennoj lingvistike. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2022; № 1: 20-25.
10. Yagunova E.V., Pivovarova L.M. Priroda kollokacij v russkom yazyke. Opyt avtomaticheskogo izvlecheniya i klassifikacii na materiale novostnyh tekstov. *Sbornik NTI*. Seriya 2. 2010; № 6: 30-40.
11. Pavel'eva T.Yu. Izuchenie kollokacij na osnove lingvisticheskih korpusov tekstov. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; T. 21, № 3-4 (155-156): 56-61.
12. Arhinova E.I. Kognitivnye osnovy semantiki neologizmov-kollokacij. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii v ramkah I Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma "Filologicheskaya nauka i obrazovanie v Kuzbasse"*. Kemerovo: 2022: 27-49.
13. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2004; № 1:18-36.
14. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika.* Moskva: `Editorial URSS, 2021.
15. Vlavackaya M.V. Sintagmaticheskij aspekt leksicheskogo znacheniya slova: struktura i soderzhanie. *Filologiya i chelovek*. 2011; № 2: 72-83.
16. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovarozhegova.ru
17. Vlavackaya M.V. Kombinatorno-semanticheskij analiz kak metod lingvisticheskogo issledovaniya (na primere kolorativnyh kollokacij, obrazovannyh po ad`ektivnomu tipu). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 4: 40-57.
18. Vlavackaya M.V. Kombinatornaya leksikologiya: funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya kollokacij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 11 (53), Ch. 1: 56-60.
19. Marinova E.V. Oppoziciya «chelovek – mashina» v yazykovoj kartine mira XXI veka. *Gumanitarnyj vektor*. 2022; T. 17; № 2: 161-170.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 181.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-530-533

Eldarova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: eldarovan@mail.ru*
Musaeva V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: v_kubanova@mail.ru*

A LOAN WORD IN A DICTIONARY AND CONTEXT (USING THE AKSAKAL WORD AS AN EXAMPLE). The authors of the paper analyze the semantics and usage of a loan word *aksakal*, which was borrowed by Russian from the Turkic languages in the 19th century. The research base is made up of examples from the Russian National Corpus and the National Electronic Library. Digital resources, the electronic catalog of the Russian State Library and Google Books served as a tool for searching the word usage contexts. In the course of the research the authors apply the lexicographic analysis of the word, observation of its functioning in different contexts, and the method of continuous and directed sampling of textual material. They found out that for historical reasons, the Turkic word *aksakal* lost one of its meanings. Examples of modern usage of Turkism in different contexts showed the semantic development of the exotic word in the borrowing language: it was enriched with new meanings basing on the hyphenation, connotations. A contextual examination allowed to determine the functional and stylistic characteristics of the lexical unit. Based on the analysis, the word *aksakal* is classified as a literary exoticism.

Key words: **the word *aksakal*, loan word, borrowing, exoticism, Turkism, context, lexical development, semantics**

Н.М. Эльдарова*, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: eldarovan@mail.ru*
В.А. Мусаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: v_kubanova@mail.ru*

ИНОЯЗЫЧНОЕ СЛОВО В СЛОВАРЕ И КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА *АКСАКАЛ*)

В данной статье проанализированы семантика и употребление иноязычного слова *аксакал*, вошедшего в русский язык в XIX в. из тюркских языков. Базу исследования составили примеры из Национального корпуса русского языка, Национальной электронной библиотеки. Цифровые ресурсы: электронный каталог Российской государственной библиотеки и Google Books послужили инструментом поиска контекстов словоупотребления. В процессе работы применялись лексикографический анализ слова, наблюдение за его функционированием в разных контекстах, метод сплошной и направленной выборки текстового материала. Определено, что по историческим причинам тюркское слово *аксакал* утратило одно из значений. Примеры современного употребления тюркизма в разных контекстах показали развитие семантики слова-экзотизма в заимствующем языке: оно обогатилось новыми значениями на основе переноса, коннотациями. Контекстное рассмотрение позволило определить функционально-стилистические характеристики лексемы. На основе анализа слово *аксакал* отнесено к разряду литературных экзотизмов.

Ключевые слова: **аксакал, иноязычное слово, заимствование, экзотизм, тюркизм, контекст, лексическое освоение, семантика**

Важным средством пополнения словарного состава русского языка служат лексические заимствования, источником которых становятся разные языки на разных этапах взаимодействия русского и других народов. Результатом такого взаимодействия с носителями, например, тюркских языков является значительный пласт тюркизмов в составе русского языка.

Иноязычная лексика, а именно – вопросы, связанные с тем, насколько она освоена системой русского языка и как протекают процессы освоения, понятна ли его носителям и др., остаются в поле зрения современных лингвистов. Д.А. Волотовым проанализирована семантика и употребление заимствования *партизан* и сделан вывод о неизбежном превращении этого слова в историзм [1]. Т.С. Шкапенко и С.С. Ваулиной проведено исследование семантических изменений в лексеме *икона*, определены причины и последствия неосемантизации слова в русском языке [2]. Г.М. Васильева на лексикографическом материале показала, как слово *экология* вошло в число важнейших лексических единиц русского языка, выйдя за рамки научного стиля и преодолев терминологическую однозначность [3].

По мере развития лингвистики и изменения лексического состава живой речи носителей русского языка «судьба» иноязычных слов в современном русском языке требует дальнейшего рассмотрения.

Актуальность нашего исследования определяется необходимостью изучения различных типов иноязычной лексики, ее освоения принимающим языком и семантических изменений в ней ввиду потребности русского языка в новых средствах номинации и экспрессии, не нашедших отражения в научном описании.

Объектом исследования выступает процесс освоения иноязычного слова русским языком. Предметом исследования является слово *аксакал*, зафиксированное в Большом академическом словаре в значении: «В Средней Азии и на

Кавказе – глава рода, старейшина; почтенный человек [4, с. 145]. Интересующее нас слово тюркского происхождения с соответствующими признаками: элементом *ак-* и сингармонизмом; в словаре Фасмера как языки-источники указываются турецкий и татарский [5, с. 66].

Цель работы – анализ условий вхождения слова *аксакал* в лексико-семантическую систему русского языка и определение статуса как иноязычного слова. Для достижения цели решались задачи: проанализировать данные словарей русского языка и примеры контекстного словоупотребления; определить особенности употребления слова в современных текстах разных стилей; обобщить семантические характеристики лексемы.

Научная новизна данной работы заключается в выявлении особенностей функционирования иноязычного слова и в интерпретации информации с точки зрения процесса деэкзотизации.

Теоретическая значимость заключается в уточнении значения анализируемой лексемы и привлечении разнообразного контекстного материала, позволяющего увидеть, как формируются новые значения известных слов и проходит процесс лексического освоения слова-экзотизма.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования материалов исследования при составлении лексикографического портрета слова, при изучении лексикологии, стилистики в вузе.

В исследовании мы опираемся на классификацию, предложенную Л.П. Крысиным, согласно которой по степени освоенности русским языком иноязычные слова делятся на три типа: 1) заимствованные слова, освоенные полностью и входящие в язык-реципиент вместе с новыми реалиями и понятиями; 2) экзотическая лексика; 3) иноязычные вкрапления. Слово *аксакал* как пример выполняющего номинативную функцию и обозначающего понятие без эквивалента в русском языке обычно относят к экзотизмам [6, с. 49; 7, с. 49; 8, с. 143]. При этом, по мнению Л.П. Крысина, экзотизмы находятся вне системы языка-реципиента: «этих слов, строго говоря, нет в лексической системе русского языка; они появляются в тех или иных определённых обстоятельствах» [9, с. 64]. Е.В. Маринова уточняет, что слова-экзотизмы «входят в литературный язык, занимая особое место в его лексической системе: в силу экстралингвистической причины (отсутствие денотатов в русской действительности) они находятся на периферии лексики, составляя ее пассивный запас» [7, с. 49]. Л.Г. Самотик относит экзотизмы, зафиксированные в толковых словарях, к литературным, противопоставляя их внелитературным экзотизмам [10, с. 174]. Соответственно, нас интересует, входит ли анализируемое слово в настоящее время в лексическую систему принимающего языка или нет, относится к экзотизмам или заимствованиям.

Рассмотрим, какие изменения претерпело значение слова *аксакал*, для чего обратимся к лексикографическим источникам. В словаре В.И. Даля «*аксакал* – муж., татар. в пограничных с Азиею и в населенных татарами областях: старик, старшина, староста, выборный; в переводе: белая борода» [11, ст. 22]. То есть в словарной статье есть указание на должность и место распространения, что подтверждается примерами из научных работ историков, изучающих общественно-политическое устройство жизни народов Средней Азии в прошлом:

Староста рынка *(аксакал)* должен контролировать рынки, чтобы все весы и другие единицы измерения, а также цены на рынке были одинаковыми [12, с. 40]. Словом, в пределах своего района (участка) арык-*аксакал* был полным хозяином всей системы орошения [13, с. 105].

Как мы уже писали, известные толковые словари советского периода слова *аксакал* не содержат, в толковые же словари XXI века оно включено [14]. Сравнение значений в словарях Даля и современных показывает: в настоящее время слово утратило указание на должность в системе городского или сельского управления, что связано с историческими изменениями, но указание на регион употребления сохранило. В то же время сегодня толкование слова видится неполным, требующим дополнительных исследований. Для этого важно контекстное рассмотрение, позволяющее правильно понять значение слова и осмыслить его стилистические функции. «Чем шире и разнообразнее контексты употребления иноязычного слова – а эти контексты обусловливают изменения в семантической структуре слова, – тем быстрее и прочнее закрепляется слово в русском языке» [15, с. 48].

Материалом для исследования послужили наблюдения за разговорной речью носителей русского языка, данные Национального корпуса русского языка, Национальной электронной библиотеки, электронного каталога РГБ, Google Books. Названные цифровые ресурсы использовались как инструмент поиска контекстов употребления искомого слова. Приемами и методами работы послужили сплошная выборка материала из словарей, направленная выборка контекстов употребления слова *аксакал*, его лексикографический анализ, компонентный анализ значения слова, наблюдение за его функционированием в разных стилях.

Сумма контекстных словоупотреблений, относящихся к речевым произведениям XXI века, позволила определить следующие значения слова *аксакал*.

‘Пожилой или старый человек’: эх, устал. Сигарный дым – кольцо Сатурна, Я выгляжу как древний *аксакал* [16]; справа старик-*аксакал* с тростью присел на стуле, он в высокой папахе, рядом с ним подросток в красном свитере [17, с. 81]; В кыргызском языке по отношению к пожилым людям употребляется почтенное слово «*аксакал*» [18, с. 56].

‘Старейшина, глава рода’: а затем … был представлен Бельгер *аксакалам*-волжанам – старейшинам немецкой диаспоры: В. Клейну, З. Эстеррайхеру, Д. Гольдману, И. Варкентину, А. Заксу, Э. Каценштейну [19, с. 170]. Как следует из примера, регион употребления слова *аксакал* расширяется.

‘Почтенный, уважаемый человек’ (аксакал как звание): «Красота до вечера, доброта – до смерти» – эту пословицу мудрые кавказские *аксакалы* цитируют молодым юношам при выборе жены [20]. Ни одно дагестанское мероприятие не проходит без *аксакала* – почтенного и уважаемого представителя старшего поколения [21, с. 93].

‘Старожил какой-то местности’: самый простой ответ на эту многовековую мировую проблему – откуда пришла вода при всемирном потопе – предлагает русский кубанский казак, *аксакал* кавказских гор – автор этих бредней [22, с. 39]. В данном значении в семантике слова актуализируется указание на время.

‘Старший в коллективе’ (при этом не старый, не пожилой): из уважения к ребятам постарше Каринка какое-то время терпела Славикову вакханалию, предпочитая уступить *аксакалам* возможность расправиться с безумным горнистом [23].

‘Профессионал, компетентный человек в какой-либо сфере деятельности’: молодым требуется политический *аксакал*, который войдёт в любой кабинет [24]. В этом значении слово часто употребляется по отношению к деятелям науки, культуры, политикам, бизнесменам, спортсменам и подчеркивает, что они достигли самого высокого уровня профессионализма и признания, становятся своего рода символами. Именно подобные примеры переноса значения, выполняющие стилистическую функцию, встречаются, например, в названиях научных статей, размещенных в НЭБ, и заголовках материалов СМИ: аксакал мысли, аксакал фольклористики, аксакал музыки, дорожный аксакал, академический аксакал и т. д. Такие словосочетания отражают синтагматические связи слова и в дальнейшем могут стать фразеологическими единицами.

‘Опытный, с большим стажем деятельности в какой-то сфере’ – это значение близко предыдущему и получило распространение в интернет-пространстве: аксакалом называют геймера в онлайн-играх или участника форумов с большим стажем: турнир *аксакалов*; статус «*аксакал*» даётся пользователям после проживания их на Чердаке более года и написания 3000 сообщений [25].

Зафиксировано метафорическое употребление слова *аксакал* в отношении неодушевленного предмета: при невнимательном же сборе вы потом обнаруживаете, приехав через неделю, несколько огромных «*аксакалов*» вместо очередных ведер веселых стройных корнишонов [26, с. 25]; сделайте батарею «*аксакалом*»! [27, с. 24].

Анализируемое слово используется для выражения негативной оценки, критического изображения: а теперь на студии Довженко выходят считанные ленты, молодым не прорваться сквозь ряд «*аксакалов*» [23]; своя у Жадигера, своя у Бакизат, своя у взбалмошных, болтливых стариков-*аксакалов*, своя у сановников из Большого Дома [23]. Такое словоупотребление приводит к своего рода «языковой десакрализации» понятия. Подобный пример встретился в устной речи: ну да, ну да, какой умный, *аксакал!* (иронично о человеке, повторяющем очевидное и известное).

Как следует из примеров, слово *аксакал* употребляется в значении, зафиксированном в словарях, с указанием на инокультуру, также оно обогатилось новыми значениями, которые раскрываются в разных контекстах, относящихся к речевым произведениям научного, публицистического, художественного, разговорного (в интернет-коммуникации) стилей: старожил; опытный человек и др., в том числе окказиональным, называя неодушевленный предмет. При этом в новых значениях слово используется безотносительно к Средней Азии или Кавказу. Иногда анализируемое слово приобретает негативную коннотацию, тогда можно говорить о развитии энантеосемичности: аксакал как старейшина, почтенный человек, являющийся наставником и символом мудрости для молодежи противопоставлен аксакалу как ретрограду, противнику нового, мешающему молодым.

Аксакал переводится как ‘белая борода’, и его экзотическое значение ‘глава рода, старейшина; почтенный человек в Средней Азии и на Кавказе’ образовалось на основе переноса. Новые значения, которыми обогащается слово на русской почве без связи с инокультурными реалиями, развиваются опять на основе переноса, то есть происходит своего рода «метафоризация метафоры».

В ходе работы определено, что в новом значении *аксакал* более всего употребляется именно как ‘опытный, компетентный человек, профессионал’, причем встречается в текстах разных стилей. На это обратили внимание исследователи [28; 29]. Как указывает Е.В. Маринова, если при развитии полисемии слово-экзотизм становится наиболее употребительным в новом, неэкзотическом значении, то это свидетельствует о том, что происходит его деэкзотизация [7, с. 225], то есть можно говорить об идущем процессе освоения слова *аксакал* на лексическом уровне.

Подтверждением этого процесса также являются парадигматические связи, в которые вступает анализируемое слово. Прежде всего *аксакал* входит в тематическую группу слов, которая служит наименованиями лиц с указанием на их возраст, пол, статус. В новом значении «аксакал как опытный человек» Э.Д. Головина предлагает отнести слово к группе «профессиональная элита» [29]. В качестве синонимов слова обычно выступают слова *старейшина, старик, мудрец*. Для усиления воздействия в контексте используется пара антонимов *аксакалы – молодежь*: вспоминается мне и 5-й съезд кинематографистов. Шумный, острая сшибка между «*аксакалами*» кинематографии и *молодежью* [23].

В то же время наше исследование показало, что в современных русскоязычных текстах слово *аксакал* используется чаще для описания иной культуры, инонациональных реалий, что подтверждают и примеры из Национального корпуса русского языка. При этом написание слова в «новом» и «старом» значениях может сопровождаться кавычками, пояснениями в текстах, то есть их авторы полагают, что слово воспринимается носителями русского языка как незнакомое, непривычное: вообще все кочевые народы уважают старость, и *аксакалы* (белобородые) пользуются у них большим почетом [30]; Немаловажную роль в воспитании подрастающего поколения, как признается многими, играют *аксакалы*-мудрецы, которые, как правило, учат молодых родителей и детей [31, с. 64]. Что скрывать, имеющиеся научные школы, базовые системные знания представлены сейчас в основном академическими «*аксакалами*», средний возраст которых 70–80 лет! [32, с. 629].

В связи с анализом слова остановимся на графиках его частотности и статистики текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка. По этим данным слово *аксакал* имеет низкую частотность, встречается чаще в художественных текстах. Интересным видится распределение частотности по времени: ее пик приходится на конец XIX в., когда шло освоение Российской империей регионов Средней Азии, знакомство с культурой их жителей; после дальнейшего снижения произошло повышение в середине XX в., видимо, связанное с тем, что «работа советских переводчиков как с национальных братских, так и с зарубежных языков приобрела новый размах ... Были переведены на русский язык большие произведения эпического творчества … выдающиеся произведения классической и современной поэзии и прозы народов СССР» [33, с. 217]; далее частотность снижается, а затем в текстах постсоветского периода растет и держится стабильно с тех пор приблизительно на одном уровне до 2017 г. [23]. После этого года, полагаем, частность будет расти, особенно при привлечении к анализу языка интернет-коммуникации.

Подводя итоги, отметим, что заимствование иностранных слов – это естественный постоянный процесс развития любого языка, который протекает по определенным законам. Чтобы понять, как происходит ассимиляция иноязычного слова, какие требуются условия для его освоения на лексическом уровне, как меняется семантика слова, необходим анализ его употребления в разнообразных контекстах в принимающем языке.

Изучение функционирования лексемы *аксакал* в культурно-историческом аспекте показало, что это тюркское слово было заимствовано русским языком почти сто пятьдесят лет назад как наименование статуса мужчины, должности, связанное с другой культурой и не имевшее русского эквивалента.

Изменение социально-политических условий жизни тюркских народов не могло не сказаться на семантике анализируемого слова: постепенно в одном из значений оно стало историзмом, но закрепилось в русском языка как экзотизм в значении 'глава рода, старейшина; почтенный человек', что фиксируют современные толковые словари русского языка.

Предположение о последующем изменении, обогащении семантики экзотического слова, функционирующего в русском языке, позволяют подтвердить примеры словоупотреблений в текстах разных стилей, относящихся преимущественно к произведениям XXI века.

Анализ выявленных нами примеров со словом *аксакал* говорит о процессах изменения в его семантике, а именно о метафоризации с экспрессивной и стилистической маркировкой. Способность слова развивать переносные значения (аксакал курса, аксакал мысли, аксакал журналистики, академический аксакал), приобретать экспрессивность и выражать как одобрение (ну ты аксакал!), так и негативную оценку (аксакал как косный человек), развивая при этом энантеосемичность, а также утрата им региональности употребления в новых значениях служит доказательством постепенной деэкзотизации слова. Показателем этого процесса является включение слова в систему синтагматических и парадигматических отношений с имеющимися в языке лексемами. В то же время низкая частотность слова, его большее распространение в инокультурных текстах, оформление в кавычках могут свидетельствовать о непоследовательности указанного процесса.

Границу между заимствованием и экзотизмом не всегда легко провести. Полагаем, *аксакал* – не полностью ассимилированное семантически слово, которое относится к экзотизмам, так как чаще служит для отображения культуры носителей языка-донора, к экзотизмам литературным, включенным в толковые словари современного русского языка. Примеры же узусного словоупотребления указывают на скорое вхождение проанализированной лексемы в число заимствований.

Таким образом, выбранное для рассмотрения слово *аксакал* имеет достаточно интересную «судьбу»: функционируя в русском языке на протяжении почти полутора веков с разными периодами частотности, слово остается экзотическим для носителей русской лингвокультуры, при этом активно развивает новые значения и связи с единицами заимствующего языка. Выявленные особенности функционирования заимствованного слова в русском языке составляют научную новизну нашей работы.

Перспективу дальнейших исследований составляют лексикографическое описание (портрет слова), анализ грамматического освоения слова русским языком. Материалы статьи могут найти применение в практике преподавания лингвистических дисциплин в вузе.

Библиографический список

1. Волотов Д.А. Судьба заимствований в русском языке (к истории слова партизан). *Неофилология*. 2020; № 6 (24): 653–659.
2. Shkapenko T.M., Vaulina S.S. Semantic Transformations of the Lexeme Икона in the Russian Language of the Newest Period. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023; № 4 (14): 1139–1153.
3. Васильева Г.М. Экология: динамика семантических изменений слова в зеркале русских толковых словарей XX – начала XXI в. *Вопросы лексикографии*. 2023; № 29: 71–86.
4. *Большой академический словарь русского языка*. Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2004; Т. 1.
5. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Прогресс, 1986; Т. 1.
6. Крысин Л.П. *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Наука, 1968.
7. Маринова Е.В. *Иноязычная лексика современного русского языка*. Москва: Флинта, 2012.
8. Рамазонова Н.Б.К., Томилова Т.И. Тюркские заимствования в современном русском языке. *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2021: 142–147.
9. Крысин Л.П. *Русское слово своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
10. Самотик Л.Г. Внелитературные экзотизмы в русском языке: сферы использования. *Вестник КГПУ*. 2010; № 1: 170–175.
11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: ГИС, 1955; Т. 1.
12. Жумаев Р.Г. Социально-политические взгляды Ахмада Дониша. *Социосфера*. 2018; № 4: 39–42.
13. Сооданбеков С.С. *Общественный и государственный строй Кокандского ханства*. Бишкек: Кыргызский государственный национальный университет, 2000.
14. Эльдарова Н.М., Мусаева В.А. «Портрет слова» в практике преподавания русского языка и культуры речи. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка: опыт и перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала: Формат, 2024: 182–191.
15. Бельчиков Ю.А. *Интернациональная терминология в русском языке*. Москва: Учпедгиз, 1956.
16. Хижов М. …*Сложить бы все слова*. Available at: https://forum.disser.ru/index.php?showtopic=3116
17. Ахмедова З.А. Национальное своеобразие в творчестве народного художника России Магомеда Шабанова. *Вестник Института языка, литературы, искусства им. Г. Цадасы*. 2017; № 11: 80–84.
18. Абыкеева А. Культурное различие пословиц, выражающих вежливость китайского и кыргызского языков. *Alatoo Academic Studies*. 2016; № 4: 54–59.
19. Ауман В.А. *Герольд Бельгер: Такая выпала стезя*. Алматы, 2017.
20. Мадам Хельга. *7 мудрых кавказских пословиц, открывающих глаза на законы жизни*. Available at: https://dzen.ru/a/X2HbjffLLUEzeDt5?ysclid=lx6rtnirj1793851712
21. Хаджиалиев К.И. Этнонациональные традиции поддержки пожилых в РД. *Вопросы формирования кросс-культурной компетентности молодежи в современной России:* материалы этнофестиваля «Санкт-Петербург – Северный Кавказ – Мосты дружбы». Махачкала: Алеф, 2021: 90–98.
22. Кимберг Г.С. Кёнигсбергские научные традиции и российская действительность. *Точная наука*. 2018; № 33: 38–48.
23. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/s/egGrG
24. *Тот, кто возглавит Росмолодёжь, скоро может стать министром – ставки высоки*. Available at: https://okobzor.ru/politika/tot-kto-vozglavit-rosmolodej-skoro-mojet-stat-ministrom-stavki-vysoki
25. *Чердак*. Форум. Available at: https://4erdak.su/viewtopic.php?f=36&t=214
26. Траннуа П. Когда огурцы – молодцы. *Дачный спец*. 2022; № 5 (80): 23–25.
27. *Сваты*: журнал. 2022; № 21 (231): 24.
28. Мирошниченко А.С. Статусно-маркированные номинации лица по уровню компетентности в русскоязычных текстах белорусских СМИ. *Медиалингвистика*. 2024; Выпуск 11: 86–89.
29. Головина Э.Д. Кого почитают, того и величают. «Профессиональная элита» в современном русском языке. *Русская речь*. 2017; № 4: 61–69.
30. Букетов Е. Святое дело Чокана. *Пути в незнаемое*. Сборник 18. Available at: https://coollib.in/b/460706-natan-yakovlevich-eydelman-puti-v-neznaemoe/read
31. Магомедов А.М., Гайдарова Л.И. Традиционные требования горцев к воспитанию и формированию личности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2011; № 3 (16): 61–64.
32. Большакова А.Ю. Взгляд на реформирование Академии. *Вестник Российской Академии наук*. 2006; Т. 76, № 7: 625–630.
33. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода* (лингвистические проблемы): учебное пособие. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Филология Три, 2002.

References

1. Volotov D.A. Sud'ba zaimstvovanij v russkom yazyke (k istorii slova partizan). *Neofilologiya*. 2020; № 6 (24): 653-659.
2. Shkapenko T.M., Vaulina S.S. Semantic Transformations of the Lexeme Ikona in the Russian Language of the Newest Period. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2023; № 4 (14): 1139-1153.
3. Vasil'eva G.M. `Ekologiya: dinamika semanticheskih izmenenij slova v zerkale russkih tolkovyh slovarej HH – nachala HHI v. *Voprosy leksikografii*. 2023; № 29: 71-86.
4. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva; Sankt-Peterburg: Nauka, 2004; T. 1.
5. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Progress, 1986; T. 1.
6. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1968.
7. Marinova E.V. *Inoyazychnaya leksika sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2012.
8. Ramazonova N.B.K., Tomilova T.I. Tyurkskie zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke. *Literatura i kul'tura Dal'nego Vostoka, Sibiri i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2021: 142-147.
9. Krysin L.P. *Russkoe slovo svoe i chuzhoe: issledovaniya po sovremennomu russkomu yazyku i sociolingvistike*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
10. Samotik L.G. Vneliteraturnye `ekzotizmy v russkom yazyke: sfery ispol'zovaniya. *Vestnik KGPU*. 2010; № 1: 170-175.
11. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: GIS, 1955; T. 1.
12. Zhumaev R.G. Social'no-politicheskie vzglyady Ahmada Donisha. *Sociosfera*. 2018; № 4: 39-42.
13. Soodanbekov S.S. *Obschestvennyj i gosudarstvennyj stroj Kokandskogo hanstva*. Bishkek: Kyrgyzskij gosudarstvennyj nacional'nyj universitet, 2000.
14. `El'darova N.M., Musaeva V.A. «Portret slova» v praktike prepodavaniya russkogo yazyka i kul'tury rechi. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka: opyt i perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala: Format, 2024: 182-191.
15. Bel'chikov Yu.A. *Internacional'naya terminologiya v russkom yazyke*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
16. Hizhov M. *…Slozhit' by vse slova*. Available at: https://forum.disser.ru/index.php?showtopic=3116
17. Ahmedova Z.A. Nacional'noe svoeobrazie v tvorchestve narodnogo hudozhnika Rossii Magomeda Shabanova. *Vestnik Instituta yazyka, literatury, iskusstva im. G. Cadasy*. 2017; № 11: 80-84.
18. Abykeeva A. Kul'turnoe razlichie poslovic, vyrazhayuschih vezhlivost' kitajskogo i kyrgyzskogo yazykov. *Alatoo Academic Studies*. 2016; № 4: 54-59.
19. Auman V.A. *Gerol'd Bel'ger: Takaya vypala stezya*. Almaty, 2017.
20. Madam Hel'ga. *7 mudryh kavkazskih poslovic, otkryvayuschih glaza na zakony zhizni*. Available at: https://dzen.ru/a/X2HbjffLLUEzeDt5?ysclid=lx6rtnirj1793851712
21. Hadzhialiev K.I. `Etnonacional'nye tradicii podderzhki pozhilyh v RD. *Voprosy formirovaniya kross-kul'turnoj kompetentnosti molodezhi v sovremennoj Rossii:* materialy `etnofestivalya «Sankt-Peterburg – Severnyj Kavkaz – Mosty druzhby». Mahachkala: Alef, 2021: 90-98.
22. Kimberg G.S. Kenigsbergskie nauchnye tradicii i rossijskaya dejstvitel'nost'. *Tochnaya nauka*. 2018; № 33: 38-48.
23. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/s/egGrG
24. *Tot, kto vozglavit Rosmolodezh', skoro mozhet stat' ministrom – stavki vysoki*. Available at: https://okobzor.ru/politika/tot-kto-vozglavit-rosmolodej-skoro-mojet-stat-ministrom-stavki-vysoki
25. *Cherdak*. Forum. Available at: https://4erdak.su/viewtopic.php?f=36&t=214
26. Trannua P. Kogda ogurcy – molodcy. *Dachnyj spec*. 2022; № 5 (80): 23-25.
27. *Svaty*: zhurnal. 2022; № 21 (231): 24.
28. Miroshnichenko A.S. Statusno-markirovannye nominacii lica po urovnyu kompetentnosti v russkoyazychnyh tekstah belorusskih SMI. *Medialingvistika*. 2024; Vypusk 11: 86-89.
29. Golovina `E.D. Kogo pochitayut, togo i velichayut. «Professional'naya `elita» v sovremennom russkom yazyke. *Russkaya rech'*. 2017; № 4: 61-69.
30. Buketov E. Svyatoe delo Chokana. *Puti v neznaemoe*. Sbornik 18. Available at: https://coollib.in/b/460706-natan-yakovlevich-eydelman-puti-v-neznaemoe/read
31. Magomedov A.M., Gajdarova L.I. Tradicionnye trebovaniya gorcev k vospitaniyu i formirovaniyu lichnosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011; № 3 (16): 61-64.
32. Bol'shakova A.Yu. Vzglyad na reformirovanie Akademii. *Vestnik Rossijskoj Akademii nauk*. 2006; T. 76, № 7: 625-630.
33. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda* (lingvisticheskie problemy): uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Filologiya Tri, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.05.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-533-536

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Roman Languages Department, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

PARTICULARITIES OF REALISATION OF POLYFUNCTIONALITY OF PREPOSITIONS (WITH REFERENE TO SPANISH). The article studies polyfunctional particularities of prepositions in analytic languages. On the material of the Spanish language the article presents arguments in favour of the idea that prepositions serve as a "cementing" element providing connectivity and sequence of the language. By analyzing the provisions of the article, the author concludes that the exceptional role of prepositions is determined by their unique features: on the one hand, prepositions provide interrelation between all the denominative parts of speech, and on the other hand, prepositions interact with all lexico-grammatical classes. The author concludes that the feature of the polyfunctionality of prepositions of analytical languages (in particular, Spanish), in which the studied parts of speech take "responsibility" for the expression of various relations, is manifested, on the one hand, in the interconnection of prepositions with all significant parts of speech, as a result of which language combinations are formed, and on the other hand, in the ability of prepositions to connect language units, which represent different lexical and grammatical classes of words.

Key words: **preposition, connecting element, lexico-grammatical classes, polyfunctionality of prepositions, category of syntactic function**

***С.А. Галстян,** канд. филол. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: bekki@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена исследованию полифункциональных особенностей предлогов в аналитических языках. На материале испанского языка приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что предлоги служат «цементирующим» элементом, обеспечивающим связность и последовательность языка. Автор делает вывод о том, что особенность полифункциональности предлогов аналитических языков (в частности испанского), в которых исследуемые части речи берут на себя «ответственность» за выражение различных отношений, проявляется, с одной стороны, во взаимосвязи предлогов со всеми знаменательными частями речи, в результате чего образуются языковые комбинации, а с другой – в способности предлогов соединять между собой единицы языка, которые представляют разные лексико-грамматические классы слов.

Ключевые слова: **предлог, связующий элемент, лексико-грамматические классы, полифункциональность предлогов, категория синтаксической функции**

Предлоги играют исключительную роль в языке, устанавливая отношения между словами и обеспечивая когерентность высказываний. Исследуемая часть речи обладает полифункциональностью, которая заключается в способности предлогов выполнять различные функции в зависимости от контекста [1–32]. Среди основных функций можно выделить следующие: *служебная функция:* обладая семантикой, предлоги, однако, никогда не выступают в роли самостоятельных членов предложения. Они служат для соединения других элементов, формируя смысловые связи между ними; *логико-смысловая связь*: предлоги помогают установить логические отношения между элементами текста; *иллюстрация временных, пространственных и других связей:* предлоги позволяют точно выразить время, место, причину и другие отношения между элементами предложения, например: *a lo largo del año* (в течение года), *a causa de la lluvia* (из-за дождя).

Полифункциональность предлогов обеспечивает мультипликативный характер речи, позволяя варьировать и детализировать содержание высказываний. Это не только делает использование предлогов крайне необходимым для точной

передачи смысла, но и ставит предлог в один ряд с теми частями речи, которые воспринимаются как неотъемлемые составляющие гармоничного построения текста.

Так, актуальность статьи продиктована необходимостью исследовать предлог в качестве важного элемента грамматической структуры, который позволяет уточнять и обогащать высказывания, а также изучить взаимодействие данной части речи с различными лексико-грамматическими классами слов, поскольку анализ полифункциональных особенностей предлогов способствует более глубокому пониманию их важности и значимой роли в языке.

Цель данной статьи – установить, что особенность реализации полифункциональности предлогов заключается в том, что исследуемая часть речи служит «цементирующим» элементом в структуре языка благодаря своей способности,

Таблица 1

Обеспечение предлогом взаимосвязи между знаменательными частями речи

№ п/п	Сочетание предлогов с различными частями речи	Примеры
1.	Существительное + предлог + числительное	*A continuación un breve resumen de Mesa para Tres* [6] – Далее представлено краткое содержание фильма «Стол на троих»
2.	Существительное + предлог + глагол	*«El cable colgante»: El* ***problema a resolver*** *para trabajar en Amazon* [7] – «Висящий провод»: **проблема**, которую нужно **решить** для работы в компании Amazon
3.	Существительное + предлог + наречие	*Toda la Actualidad Informativa: Sigue las últimas* ***noticias de hoy*** *en directo* [8] – Все актуальные темы: следите за последними **новостями дня** (сегодняшними новостями) в прямом эфире
4.	Существительное + предлог + причастие (прилагательное)	*Esta misma situación, según cálculos del Gobierno nacional, podría repetirse con un gran* ***número de desempleados*** *por el coronavirus en Colombia* [9] – Аналогичная ситуация, по данным правительства Колумбии, может повториться с **большим числом безработных** из-за коронавируса в Колумбии
5.	Существительное + предлог + местоимение	*Hemos reunido una deliciosa colección de* ***juegos para ellos*** [10] – Мы собрали увлекательную коллекцию **игр** для **них**
6.	Глагол + предлог + местоимение	*Otra amiga del círculo más íntimo de Letizia que se ha atrevido a* ***hablar sobre ella*** *en público es Sagrario Ruiz de Apodaca* [11] – Еще одна подруга из ближайшего окружения Летиции, которая осмелилась **говорить** о **ней** публично, – Саграрио Руис де Аподака
7.	Глагол + предлог + существительное	*¿Cómo te beneficia contar con la ayuda de un agente inmobiliario?* [12] – Как выгодно **воспользоваться помощью** агента по недвижимости?
8.	Глагол + предлог + числительное	*Si el concepto es nuevo para usted, hay un ejercicio sencillo que puede* ***ayudarle a los dos*** *a practicarlo juntos* [13] – Если эта концепция для вас нова, вот простое упражнение, которое **поможет** вам **вдвоем (двоим)** ее отработать
9.	Глагол + предлог + наречие	*Mañana* ***hablamos de ayer*** [14] – Завтра мы **поговорим** о **вчерашнем дне** (о **вчера**)
10.	Глагол + предлог + прилагательное (причастие)	*Búsqueda de trabajo flexible para* ***ayudar a desempleados*** [15] – Поиск работы с гибким графиком в качестве **помощи безработным** (чтобы **помочь безработным**)
11.	Причастие (прилагательное) + предлог + наречие	*Lo más* ***visto de ayer*** *miércoles 26 de febrero de 2025 fue el partido de fútbol* [16] – Самой **рейтинговой** телепередачей **вчерашнего дня**, среды 26 февраля 2025 года, стала трансляция футбольного матча
12.	Причастие (прилагательное) + предлог + глагол	*¿****Cansado de probar*** *de todo para desatascar tus tuberías? Llámanos, tenemos la solución más eficaz al mejor precio de Granada* [17] – **Устали** (**уставшие**) от постоянных **попыток** (**пытаться**) прочистить трубы? Позвоните нам, у нас есть самое эффективное решение по лучшей цене в Гранаде
13.	Причастие (прилагательное) + предлог + местоимение	*Regalos originales y detalles para tu novio* ***hechos por ti*** [18] – Оригинальные подарки и мелочи для твоего парня, **сделанные тобой**
14.	Причастие (прилагательное) + предлог + существительное	*Totalmente* ***recomendado para los niños*** [19] – Настоятельно **рекомендуется (рекомендуемо)** для **детей**
15.	Причастие (прилагательное) + предлог + числительное	*Está* ***reservado para dos*** [20, с. 238] – [это место] **забронировано** для **двоих**
16.	Числительное + предлог + местоимение	***Tres de ellos*** *han sido imputados por difundir el vídeo* [21] – **Троим** из **них** предъявлены обвинения в распространении видео
17.	Числительное + предлог + существительное	*Aquí te presentamos* ***3 de los ejercicios*** *y* ***lecturas*** *en español para estudiantes avanzados más descargados de nuestra plataforma* [22] – Предлагаем ознакомиться с **3** самыми скачиваемыми (**3** из самых скачиваемых) с нашей платформы **упражнениями** и **заданиями** по испанскому языку для продвинутых студентов
18.	Числительное + предлог + прилагательное (причастие)	***Dos de arrestados*** *por robo son servidores* [20, p. 309] – **Двое** из **арестованных** за ограбление являются государственными служащими
19.	Местоимение + предлог + существительное	*Entre los 18 y los 22 años,* ***ninguno de los estudiantes*** *tenía derecho a voto cuando López Obrador fue elegido* [23] – В возрасте от 18 до 22 лет **ни один** (**никто**) из **студентов** не имел права голоса, когда Лопес Обрадор был избран. ***Todo sobre las mujeres*** [24] – **Все** о **женщинах**
20.	Местоимение + предлог + числительное	***Todo para dos*** [25] – **Все** для **двоих**
21.	Местоимение + предлог + глагол	*Principios Básicos del Budismo [****algo para revisar y meditar****]* [26] – Основные принципы буддизма [**кое-что** для **ознакомления** и **медитации** (для того, чтобы **ознакомиться и медитировать**)]
22.	Местоимение + предлог + наречие	***Nada para mañana*** [27] – На завтра ничего не остается (**ничего** на **завтра**)
23.	Местоимение + предлог + прилагательное (причастие)	***Ninguno de detenidos*** [28] – **Никто** из **задержанных**
24.	Наречие + предлог + местоимение	***Especialmente para ti*** [29] – **Специально** для **тебя**
25.	Наречие + предлог + существительное	*Quedarás perplejo con este mensaje. Imperdible,* ***sobre todo para las mujeres*** [30] – Ты будешь потрясен этим рассказом. Не следует его игнорировать, особенно женщинам (**особенно** для **женщин**)
26.	Наречие + предлог + глагол	*Está muy* ***bien para visitar*** *la ciudad, aunque es cierto que hay pocas plazas para autocaravanas y que está inclinado, pero con calzos no hay problema* [31] – Это очень **удобно** для **посещения** (чтобы **посетить**) города, хотя, конечно, мест для автодомов немного и они наклонены, но с противооткатными упорами это не проблема
27.	Наречие + предлог + прилагательное (причастие)	*Está* ***bien para afectados*** [20, с. 125] – [Это] **хорошо** для **пострадавших**

с одной стороны, обеспечивать взаимодействие между всеми лексико-грамматическими классами слов, а с другой – сочетаться с ними.

Основные задачи статьи включают в себя:

– исследование основных функций предлога в языке;

– анализ примеров формирования языковых комбинаций между различными знаменательными словами благодаря предлогу как связующему элементу;

– изучение способности предлогов определять семантику глагола в рамках реализации категории синтаксической функции;

– анализ примеров взаимодействия предлогов со всеми лексико-грамматическими классами слов.

Методологическая база исследования включает в себя следующие методы: сравнительно-сопоставительный метод; описательный метод; метод компонентного анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, что предлог рассмотрен как доминирующий элемент связи между всеми лексико-грамматическими классами слов в аналитических языках. Кроме того, доказывается, что способность предлога сочетаться со всеми знаменательными частями речи служит свидетельством его исключительной роли в большинстве языков аналитического типа.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты расширяют современные представления о языке. Исследование особенностей полифункциональности предлогов является необходимым для более точного выражения мыслей и осознания механизмов взаимодействия между всеми элементами языковой структуры, главным инструментом которого является предлог благодаря своей уникальной способности быть основным связующим звеном.

Практическая значимость статьи выражается в возможности использовать ее результаты в теоретических учебных курсах по общему языкознанию, семантическому анализу, теоретическим грамматикам ряда языков, а также в практике преподавания испанского языка и в переводческой деятельности.

Таблица 2

Изменения в семантике глаголов в зависимости от наличия/отсутствия предлога

Глагол без предлога	**Глагол с предлогом (изменение семантики глагола)**
contar – рассказывать	*contar con* – рассчитывать на кого-то/что-то
dar – дать	*dar con* – обнаружить, встретить кого-то случайно
dejar – оставлять, позволять	*dejar de* – перестать делать что-то
estar – находиться	*estar para* – быть готовым (настроенным) что-то сделать

менять лексическое значение глагольной конструкции, что также определяет полифункциональность предлога в структуре языка.

Другая важная особенность предлогов заключается в том, что благодаря своей полифункциональности данный класс слов может взаимодействовать с различными знаменательными частями речи, такими как существительные, глаголы, прилагательные/причастия, числительные, наречия, местоимения.

Иными словами, особенность функционирования предлога в языке состоит в его уникальной способности пересекаться со всеми лексико-грамматическими классами слов, сочетаться с разными частями речи, образовывая с ними языковые пары (табл. 3):

Анализируя положения статьи, можно прийти к следующим выводам.

Рассмотренные в статье особенности взаимодействия предлогов с разными частями речи подчеркивают их роль в качестве «цементирующего» элемента, обеспечивающего связность и последовательность языка. Иными словами, пред-

Таблица 3

Примеры языковых пар предлогов с различными частями речи в испанском языке

№ п/п	Языковые пары	Примеры в испанском языке с переводом на русском
1.	Предлог + существительное	*«No cierres la puerta* ***de la habitación****». Un relato sobre lo que ocurre cuando los padres no respetan los límites personales* ***de*** *sus* ***hijos*** [32] – «Не закрывай дверь своей комнаты (в свою комнату)». История о том, что бывает, когда родители не уважают личные границы своих детей
2.	Предлог + местоимение	*Otra amiga del círculo más íntimo de Letizia que se ha atrevido a hablar* ***sobre ella*** *en público es Sagrario Ruiz de Apodaca* [11] – Еще одна подруга из ближайшего окружения Летиции, которая осмелилась говорить о ней публично, – Саграрио Руис де Аподака
3.	Предлог + прилагательное (причастие)	*Esta misma situación, según cálculos del Gobierno nacional, podría repetirse con un gran número* ***de desempleados*** *por el coronavirus en Colombia* [9] – Аналогичная ситуация, по данным правительства Колумбии, может повториться с большим числом безработных из-за коронавируса в Колумбии
4.	Предлог + числительное	*A continuación un breve resumen de Mesa* ***para Tres*** [6] – Далее представлено краткое содержание фильма «Стол на троих»
5.	Предлог + наречие	*Lo más visto* ***de ayer*** *miércoles 26 de febrero de 2025 fue el partido de fútbol* [16] – Самой рейтинговой телепередачей вчерашнего дня, среды 26 февраля 2025 года, стала трансляция футбольного матча. *Toda la Actualidad Informativa: Sigue las últimas noticias* ***de hoy*** *en directo* [8] – Все актуальные темы: следите за последними новостями дня (сегодняшними новостями) в прямом эфире
6.	Предлог + глагол	*«El cable colgante»: El problema* ***a resolver*** *para trabajar en Amazon* [7] – «Висящий провод»: проблема, которую нужно решить для работы в компании Amazon

Проблемой реализации полифункциональности предлогов в аналитических языках занимались многие лингвисты, среди которых можно выделить Н.В. Зененко [1], О.Л. Гренадерову [2], И.Б. Борковскую [3], А.В. Преображенского [4], А.Ф. Прияткину [5] и др. Предлоги являются важнейшим инструментом, служащим для формирования языковых связей между различными единицами языка: исследуемая часть речи обладает способностью обеспечить связность речи посредством соединения друг с другом слов, принадлежащих разным лексико-грамматическим классам (табл. 1).

Важно отметить, что предлоги, сочетаясь с разными лексико-грамматическими классами слов, обладают уникальной способностью в определенных ситуациях изменять семантическую нагрузку данных частей речи, в частности, речь идет о категории синтаксической функции [1, с. 217–218], когда предлог в глагольном управлении определяет семантику глагола, изменяя ее и делая отличной от исходной семантики данной части речи (табл. 2).

Иными словами, категория синтаксической функции «реализует синтаксическую полифункциональность предлога» [1, с. 218–219].

Таким образом, осуществляя связи между различными лексико-грамматическими классами, соединяя между собой данные классы слов, предлоги реализуют в языке свое основное предназначение – функцию передачи всевозможных отношений, формирующихся в сознании индивида. Кроме того, когда речь идет о категории синтаксической функции, которая управляет семантикой глагола посредством предлога, исследуемая часть речи хоть и лишается своей основной семантической нагрузки (полностью или частично), но в то же время способна

логи – важный элемент грамматической структуры аналитических языков, без которого невозможно построение полноценного высказывания.

Проанализированные примеры, с одной стороны, демонстрируют взаимосвязь предлогов со всеми лексико-грамматическими классами слов, что свидетельствует в пользу исключительной роли предлогов в языке, которая обнаруживается благодаря их полифункциональности. С другой стороны, анализ вышеуказанных примеров демонстрирует, что предлог способен соединять между собой все знаменательные части речи, осуществляя свою ключевую функцию в языке – функцию передачи различных отношений. В аналитических языках именно предлог обладает такой специфической чертой.

Таким образом, особенность полифункциональности предлогов аналитических языков (в частности, испанского), в которых исследуемые части речи берут на себя «ответственность» за выражение различных отношений, проявляется, с одной стороны, во взаимосвязи предлогов со всеми знаменательными частями речи, в результате чего образуются языковые комбинации, а с другой – в способности предлогов соединять между собой единицы языка, которые представляют разные лексико-грамматические классы слов, что и составляло цель нашего исследования.

Изучение взаимодействия предлогов с различными знаменательными частями речи позволяет глубже понимать их значимость и ключевую роль в языке, а исследование особенностей функционирования предлогов дает возможность более точно выражать мысли и понимать оттенки смысла. А это, собственно, и отражает главное содержание научной новизны нашей работы.

Библиографический список

1. Зененко Н.В. *Диалектика структурных доминант: грамматика и дискурс (на материале иберо-романских языков)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2010.
2. Гренадерова О.Л. *Полифункциональность предлога (на материале португальского языка)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2005.
3. Борковская И.Б. *Предлоги в английском языке. Выражение объектных отношений*. Ленинград: Наука, 1973.
4. Преображенский А.В. Особенности употребления предлогов в британском и американском вариантах английского языка. *Метафоризация, синонимия и вариативность. Юбилейные чтения*. Вологда, 1992: 21–22.
5. Прияткина А.Ф. Об изучении синтаксических свойств служебных слов. *Служебные слова и синтаксические связи*. Владивосток, 1985: 3–26.
6. *Mesa para Tres*. Available at: https://serielatino.com/peliculas-online/148286-mesa-para-tres
7. *Es un buen ejercicio de todos modos, ¿crees poder resolverlo?* Available at: https://www.neoteo.com/el-cable-colgante-problema-a-resolver-para-trabajar-en-amazon/
8. *Noticias*. Available at: https://www.lasexta.com/noticias/
9. *El gran número de desempleados por el coronavirus que calcula el Gobierno*. Available at: https://www.publimetro.co/co/noticias/2020/04/15/gran-numero-desempleados-coronavirus-calcula-gobierno.html
10. *Juegos Para niños y niñas*. Available at: https://playhop.com/es/category/kids
11. *Las amigas de Letizia empiezan a hablar sobre ella*. Available at: https://www.lecturas.com/actualidad/casas-reales/amigas-letizia-empiezan-a-hablar-sobre-ella_71903
12. *¿Cómo te beneficia contar con la ayuda de un agente inmobiliario?* Available at: https://grocasa.com/blog/como-te-beneficia-contar-con-la-ayuda-de-un-agente-inmobiliario
13. *7 formas de apoyar la salud mental de tu hijo(a)*. Available at: https://www.altamed.org/es/articles/7-formas-de-apoyar-la-salud-mental-de-tu-hijo
14. *Mañana hablamos de ayer*. Available at: https://www.ecured.cu/Ma%C3%B1ana_hablamos_de_ayer
15. *Búsqueda de trabajo flexible para ayudar a desempleados*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=DfC4T9RnQAw
16. *Audiencias de televisión de ayer*. Available at: https://barloventocomunicacion.es/audiencias-tv-ayer/
17. *¿Cansado de probar de todo?* Available at: https://desatranqueslisagra.com/cansado-de-probar-de-todo
18. *Regalos originales y detalles para tu novio hechos por ti*. Available at: https://manualidadesparahacerencasa.com/regalos-originales-y-detalles-para-tu-novio-hechos-por-ti/
19. *La Granja de los Niños*. Available at: https://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g499418-d10006545-Reviews-La_Granja_de_los_Ninos-Naucalpan_Central_Mexico_and_Gulf_Coast.html
20. Horno Chéliz M. del C. *Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.
21. *Implicados cuatro canteranos del Real Madrid en la difusión de un vídeo sexual de uno de ellos con una menor*. Available at: https://cadenaser.com/nacional/2023/09/14/detenidos-tres-canteranos-del-real-madrid-por-difundir-un-video-en-que-uno-de-ellos-mantiene-relaciones-sexuales-con-una-menor-cadena-ser/
22. *Los 3 ejercicios avanzados de español más descargados*. Available at: https://eleinternacional.com/blog/ejercicios-avanzados-de-espanol/
23. *Los estudiantes de Derecho contraprograman el informe de López Obrador con una marcha contra su reforma judicial*. Available at: https://elpais.com/mexico/2024-09-01/los-estudiantes-de-derecho-contraprograman-el-informe-de-lopez-obrador-con-una-marcha-contra-su-reforma-judicial.html
24. *Todo sobre las mujeres*. Available at: https://www.filmaffinity.com/py/film565405.html
25. todo para DOS URL: https://tr.pinterest.com/danijorquera/todo-para-dos/
26. *Principios Básicos del Budismo*. Available at: http://acharia.org/downloads/Principios%20B%C3%A1sicos%20del%20Budismo.pdf
27. *El Gran Ojo Rojo – Nada para Mañana Lyrics*. Available at: https://www.songlyrics.com/el-gran-ojo-rojo/nada-para-maana-lyrics/
28. *Requisas, desnudez forzada y manutención de sus hijos presos violan DD. HH. de madres venezolanas*. Available at: https://cronica.uno/requisas-desnudez-forzada-y-manutencion-de-sus-hijos-presos-violan-dd-hh-de-madres-venezolanas/
29. *Especialmente para ti*. Available at: https://tuesenciadivina.com/especialmente-para-ti/
30. *Quedarás Perplejo Con Este Mensaje. Imperdible, Sobre Todo Para Las Mujeres*. Available at: https://www.tronya.co/quedaras-perplejo-con-este-mensaje-imperdible-sobre-todo-para-las-mujeres/
31. *Autocarabanas Area Merida*. Available at: https://park4night.com/en/place/35761
32. *«No cierres la puerta de la habitación»*. Available at: https://genial.guru/articles/no-cierres-la-puerta-de-la-habitacion-un-relato-sobre-lo-que-ocurre-cuando-los-padres-no-respetan-los-limites-personales-de-1455547/

References

1. Zenenko N.V. *Dialektika strukturnyh dominant: grammatika i diskurs (na materiale ibero-romanskih yazykov)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
2. Grenaderova O.L. *Polifunkcional'nost' predloga (na materiale portugal'skogo yazyka)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
3. Borkovskaya I.B. *Predlogi v anglijskom yazyke. Vyrazhenie ob`ektnyh otnoshenij*. Leningrad: Nauka, 1973.
4. Preobrazhenskij A.V. Osobennosti upotrebleniya predlogov v britanskom i amerikanskom variantah anglijskogo yazyka. *Metaforizaciya, sinonimiya i variativnost'. Yubilejnye chteniya*. Vologda, 1992: 21-22.
5. Priyatkina A.F. Ob izuchenii sintaksicheskih svojstv sluzhebnyh slov. *Sluzhebnye slova i sintaksicheskie svyazi*. Vladivostok, 1985: 3-26.
6. *Mesa para Tres*. Available at: https://serielatino.com/peliculas-online/148286-mesa-para-tres
7. *Es un buen ejercicio de todos modos, ¿crees poder resolverlo?* Available at: https://www.neoteo.com/el-cable-colgante-problema-a-resolver-para-trabajar-en-amazon/
8. *Noticias*. Available at: https://www.lasexta.com/noticias/
9. *El gran número de desempleados por el coronavirus que calcula el Gobierno*. Available at: https://www.publimetro.co/co/noticias/2020/04/15/gran-numero-desempleados-coronavirus-calcula-gobierno.html
10. *Juegos Para niños y niñas*. Available at: https://playhop.com/es/category/kids
11. *Las amigas de Letizia empiezan a hablar sobre ella*. Available at: https://www.lecturas.com/actualidad/casas-reales/amigas-letizia-empiezan-a-hablar-sobre-ella_71903
12. *¿Cómo te beneficia contar con la ayuda de un agente inmobiliario?* Available at: https://grocasa.com/blog/como-te-beneficia-contar-con-la-ayuda-de-un-agente-inmobiliario
13. *7 formas de apoyar la salud mental de tu hijo(a)*. Available at: https://www.altamed.org/es/articles/7-formas-de-apoyar-la-salud-mental-de-tu-hijo
14. *Mañana hablamos de ayer*. Available at: https://www.ecured.cu/Ma%C3%B1ana_hablamos_de_ayer
15. *Búsqueda de trabajo flexible para ayudar a desempleados*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=DfC4T9RnQAw
16. *Audiencias de televisión de ayer*. Available at: https://barloventocomunicacion.es/audiencias-tv-ayer/
17. *¿Cansado de probar de todo?* Available at: https://desatranqueslisagra.com/cansado-de-probar-de-todo
18. *Regalos originales y detalles para tu novio hechos por ti*. Available at: https://manualidadesparahacerencasa.com/regalos-originales-y-detalles-para-tu-novio-hechos-por-ti/
19. *La Granja de los Niños*. Available at: https://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g499418-d10006545-Reviews-La_Granja_de_los_Ninos-Naucalpan_Central_Mexico_and_Gulf_Coast.html
20. Horno Chéliz M. del C. *Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.
21. *Implicados cuatro canteranos del Real Madrid en la difusión de un vídeo sexual de uno de ellos con una menor*. Available at: https://cadenaser.com/nacional/2023/09/14/detenidos-tres-canteranos-del-real-madrid-por-difundir-un-video-en-que-uno-de-ellos-mantiene-relaciones-sexuales-con-una-menor-cadena-ser/
22. *Los 3 ejercicios avanzados de español más descargados*. Available at: https://eleinternacional.com/blog/ejercicios-avanzados-de-espanol/
23. *Los estudiantes de Derecho contraprograman el informe de López Obrador con una marcha contra su reforma judicial*. Available at: https://elpais.com/mexico/2024-09-01/los-estudiantes-de-derecho-contraprograman-el-informe-de-lopez-obrador-con-una-marcha-contra-su-reforma-judicial.html
24. *Todo sobre las mujeres*. Available at: https://www.filmaffinity.com/py/film565405.html
25. todo para DOS URL: https://tr.pinterest.com/danijorquera/todo-para-dos/
26. *Principios Básicos del Budismo*. Available at: http://acharia.org/downloads/Principios%20B%C3%A1sicos%20del%20Budismo.pdf
27. *El Gran Ojo Rojo – Nada para Mañana Lyrics*. Available at: https://www.songlyrics.com/el-gran-ojo-rojo/nada-para-maana-lyrics/
28. *Requisas, desnudez forzada y manutención de sus hijos presos violan DD. HH. de madres venezolanas*. Available at: https://cronica.uno/requisas-desnudez-forzada-y-manutencion-de-sus-hijos-presos-violan-dd-hh-de-madres-venezolanas/
29. *Especialmente para ti*. Available at: https://tuesenciadivina.com/especialmente-para-ti/
30. *Quedarás Perplejo Con Este Mensaje. Imperdible, Sobre Todo Para Las Mujeres*. Available at: https://www.tronya.co/quedaras-perplejo-con-este-mensaje-imperdible-sobre-todo-para-las-mujeres/
31. *Autocarabanas Area Merida*. Available at: https://park4night.com/en/place/35761
32. *«No cierres la puerta de la habitación»*. Available at: https://genial.guru/articles/no-cierres-la-puerta-de-la-habitacion-un-relato-sobre-lo-que-ocurre-cuando-los-padres-no-respetan-los-limites-personales-de-1455547/

Статья поступила в редакцию 05.05.25

УДК 82.070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-537-539

Gilmanova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Film and TV Directing, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia); Head of Department, Russian Islamic Institute (Kazan, Russia), E-mail: gilmanowaai@yandex.ru*

PROBLEMS OF FUNCTIONING AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF TATAR MEDIA IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The worok analyzes the current state, operational problems, and development prospects of Tatar-language media in eight Russian regions with compact Tatar populations. Based on a comprehensive analysis of 28 publications using criteria such as design, circulation, founder, content themes, digital platforms, and financing models, the research identifies typological features and adaptation strategies of Tatar-language media to the digital environment. The study reveals an extensive system of publications in Bashkortostan, where social-political, youth, children's, and literary-artistic publications operate, while other regions predominantly feature social-political newspapers. Key industry problems include declining Tatar-speaking audiences, rising printing and distribution costs, and weak digital competencies among editorial staff. The author concludes that the prospects for the development of Tatar media in the regions of the Russian Federation are associated with the transition to a digital format, active work in social networks, the creation of multimedia and podcasts. Sustainability is possible, if state support is maintained at the regional and federal levels.

Key words: **Tatar-language media, national press, ethnic media, digitalization, media consumption, national identity, regional journalism, language preservation**

А.Н. Гильманова, *канд. филол. наук, доц., Казанский государственный институт культуры, зав. каф. журналистики, Российский исламский институт, г. Казань, E-mail: gilmanowaai@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТАТАРСКИХ СМИ В РЕГИОНАХ РФ

Данное исследование анализирует современное состояние, проблемы функционирования и перспективы развития татароязычных СМИ в восьми регионах России с компактным проживанием татарского населения. На основе комплексного анализа 28 изданий по таким критериям, как дизайн, тираж, учредитель, тематическая направленность контента, наличие цифровых платформ и модели финансирования, выявлены типологические особенности и стратегии адаптации татароязычных СМИ к цифровой среде. Исследование показало существование разветвленной системы изданий в Башкортостане, где функционируют общественно-политические, молодежные, детские и литературно-художественные издания, в то время как в других регионах преобладают общественно-политические газеты. Определены ключевые проблемы отрасли: сокращение аудитории, владеющей татарским языком, рост расходов на печать и распространение, слабые цифровые компетенции редакций. Автор делает вывод о том, что перспективы развития татарских СМИ в регионах РФ связаны с переходом к цифровому формату, активной работой в соцсетях, созданием мультимедиа и подкастов. Устойчивость возможна при сохранении государственной поддержки на региональном и федеральном уровнях.

Ключевые слова: **татароязычные СМИ, национальная пресса, этнические медиа, цифровизация, медиапотребление, национальная идентичность, региональная журналистика, языковое сохранение**

Сохранение языков народов России приобретает особую важность в условиях глобализации и цифровизации общества, особенно для татарского языка, который, несмотря на статус второго по распространенности в Российской Федерации, демонстрирует значительное сокращение числа носителей и ограниченное использование в образовательной сфере [1], что и обусловливает актуальность данной работы. В связи с тем, что татароязычные СМИ становятся ключевыми институтами сохранения национальной идентичности и культуры в условиях языкового сдвига, появляется необходимость в формировании цели нашего исследования [2].

Целью этого исследования является выявление современного состояния, особенностей функционирования и перспектив развития татароязычных СМИ в регионах России с компактным проживанием татарского населения.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя: 1. Анализ типологических характеристик и контента татароязычных изданий в восьми регионах России. 2. Определение моделей финансирования и стратегий адаптации к цифровой среде. 3. Выявление ключевых проблем и перспектив развития татароязычной прессы в условиях сокращения аудитории, владеющей татарским языком.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является метод наблюдения, позволяющий провести комплексный анализ татароязычных изданий по различным критериям.

В качестве материалов для данного исследования было выбрано 28 татароязычных изданий, которые анализировались по таким критериям, как дизайн, тираж, учредитель, тематическая направленность контента, наличие сайта, аккаунтов в социальных сетях и возможность подписки на электронную версию.

Новизна работы отражается в ее комплексном подходе к анализу современного состояния татароязычных СМИ в различных регионах России за период 2022–2024 гг. и впервые проведенном сравнительном исследовании моделей адаптации татароязычных изданий к цифровой среде в разных субъектах Федерации.

Теоретическая значимость заключается в использовании результатов данной работы для дальнейшего изучения этнических медиа. Практическая значимость определена возможностью использования результатов при разработке программ поддержки национальных СМИ на региональном и федеральном уровнях, в образовательном процессе при подготовке журналистов и для оптимизации стратегий развития татароязычных изданий.

Печатные и электронные издания на татарском языке функционируют преимущественно в субъектах с заметной татарской диаспорой: Республике Башкортостан (25,4% населения по переписи 2023 г.), Самарской (4,1%), Свердловской (2,19%), Нижегородской (1,3%), Тюменской (7%), Ульяновской (12,2%) областях, а также в Чувашской (2,71%) и Мордовской (5,2%) республиках. Большинство редакций было учреждено в 1990-е годы на фоне демократизации, вступления в силу Закона РФ «О СМИ» и роста национального самоосознания.

Государственная поддержка изданий, выходящих на языках народов России, закреплена в Конституции Российской Федерации от 12.12.1993, Законе РФ от 25.10.1991 № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» и Федеральном законе от 17.06.1996 № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии».

Советская татарская периодика исследована в работах Айнутдинова А.К. [3] и Агзамова Ф.И. [4]. Лингвистические средства и жанровая палитра современных татарских СМИ рассматриваются Гусейновой А.А. [5]. Эволюция и функционирование татарского медиапространства отражены в исследованиях Гарифуллина В.З. [6] и Сафиной Л.Н. [7]. Интернет-специфику региональных татарских изданий анализируют Галиева Р.М. и Зайни Р.Л. [8]. Региональным СМИ посвящены диссертационные труды Дементьевой К.В. [9] и Имамовой Л.Ф. [10]. Роль татарских медиа в сохранении языка освещает Амирова Р.М. [1]. Функционирование мусульманских, в том числе татароязычных, СМИ раскрыто у Ал-Хилфи Х. [2].

Татароязычный медиарынок Башкортостана включает общественно-политическую газету «Кызыл таң», молодёжную «Өмет», детский журнал «Әллүки» и литературно-художественный «Тулпар». Ключевое место занимает «Кызыл таң» – старейшая газета на татарском языке, издающаяся с апреля 1924 г. Первоначально она выходила приложением к «Башкортостану» под названием «Яңа авыл» («Новая деревня»); 2 августа 1924 г. постановлением Башкирского обкома ВКП(б) стала самостоятельным изданием.

В разные годы её авторами-корреспондентами были народные поэты Башкортостана Мажит Гафури, Ангам Атнабаев, Сайфи Кудаш и писатели Нажиб Асанбаев, Суфиян Поварисов. Учредители «Кызыл таң» – Агентство по печати и СМИ РБ и ГУП «Издательский дом "Республика Башкортостан"». Текущий тираж – 3850 экз.; по «Яндекс.Метрике» сайт ежедневно посещают в среднем 1296 человек.

Газета ведёт более 40 рубрик, среди них «икътисад» (экономика), «сәясәт» (политика), «мәгариф» (образование), «мәдәният һәм сәнгать» (культура и искусство), «авыл хуҗалыгы» (сельское хозяйство). Жанрово-тематическое разнообразие демонстрирует стремление редакции всесторонне раскрывать социально-экономические и культурно-исторические процессы региона; все названия рубрик публикуются на татарском языке.

В цифровой среде у «Кызыл таң» около 81 тыс. подписчиков во «ВКонтакте», 24 тыс. в «Одноклассниках» и ≈ 2 тыс. в Telegram; канал обновляется ежедневно. Анонсы материалов размещаются в виде постов и видеороликов, повышая лояльность аудитории и продажи печатной версии. На сайте доступна более дешёвая электронная подписка.

Весь контент газеты «Кызыл таң» публикуется на татарском языке; основу составляют заметки, интервью и репортажи, тогда как аналитика представлена ограниченно. Русский перевод готовят лишь для новостной ленты.

С 12 июля 1991 г. еженедельно (по пятницам) выходит молодёжная газета «Өмет» («Надежда»); учредитель – Министерство связи и коммуникаций

РБ. Тираж – 9916 экз., сайт посещают ≈ 960 пользователей в сутки («Яндекс. Метрика»). Тематика охватывает национальные традиции, литературу, культуру, историю, этнографию и развитие татарского языка, а также политику и экономику. Среди постоянных рубрик: «Шәхес янында», «Гаилә учагы», «Ни өчен шулай?», «Динебез ислам» и др. Во «ВКонтакте» на издание подписаны 142 тыс. человек, в «Одноклассниках» – 22 тыс.; есть аккаунт в TikTok. Контент размещается без адаптации к особенностям площадок. «Өмет» сочетает информационные, аналитические и художественно-публицистические жанры, что нетипично для региональной прессы.

Башкортостан – медианасыщенный регион с многочисленными специализированными изданиями. Для детской аудитории предназначен татароязычный журнал «Әллүки» («Колыбельная»), основанный в 2004 г. Агентством по печати и СМИ РБ и ГУП «Издательский дом "РБ"». Тираж – 2400 экз.; электронную версию ежедневно просматривают ≈ 600 пользователей. Рубрики охватывают творчество («Мин иҗат итә беләм!»), образование («Мин — укучы!»), досуг («Җәйге ял»), сказки («Әкиятме? Әкият!») и др. Сообщества журнала насчитывают 55 тыс. подписчиков во «ВКонтакте» и 8 тыс. в «Одноклассниках».

Татароязычный литературно-художественный и общественно-политический журнал «Тулпар» выходит с 1994 г. Учредители – Агентство по печати и СМИ РБ и ГУП «Издательский дом "Республика Башкортостан"»; тираж – 2000 экз. Постоянные рубрики: «Шигърият» (Поэзия), «Әдәби тәнкыйть» (Лит. критика), «Шәхес» (Личность), «Киштәдә яңа китап» (Новая книга на полке), «Җәмгыять» (Общество), «Сәхнә» (Сцена), «Рәсемханә» (Живопись), «Социаль бәла» (Соц. катастрофа), «Спорт», «Тәһир – Зөһрә» (Тахир и Зухра), «Замандаш» (Современник), «Хикмәти дөнья» (Вымышленный мир), «Тузганак» (Одуванчик), «Иман нуры» (Луч ислама), «Дөнья бу» (Этот мир), «Сер итеп кенә» (Тайно), «Аш-су» (Еда), «Кызык-мызык» (Любопытное), «Хәтер һәм дан елы» (Год памяти и славы), «Җанисәп – 2020» (Перепись-2020), «Фольклориада», «Тарих» (История), «Новости», «Киңәш базары» (Рынок советов), «Чәчмә әсәр» (Проза). «Тулпар» (рис. 1) поддерживает молодых авторов и предлагает электронную подписку.



Рис. 1. Татароязычный литературно-художественный, общественно-политический журнал Башкортостана «Тулпар»

По данным «Яндекс.Метрики», сайт журнала ежедневно посещают 1651 уникальный пользователь. В соцсетях редакция насчитывает 25 тыс. подписчиков «ВКонтакте» и 18 тыс. в «Одноклассниках».

В Башкортостане к наиболее популярным татароязычным изданиям относятся республиканская общественно-политическая газета «Кызыл таң», молодёжная «Өмет», детский журнал «Аллюки» и литературно-художественный «Тулпар». Эти СМИ, обладающие богатой историей и профессиональными редакциями, публикуют информационные, аналитические и художественно-публицистические материалы; «Тулпар» также размещает прозу, романы и стихи молодых авторов. Все редакции продвигают контент в соцсетях и предлагают электронную подписку.

Перечисленные издания созданы Агентством по печати и СМИ Республики Башкортостан (преемником Министерства печати) и финансируются из республиканского бюджета. Подобная государственная поддержка татароязычных СМИ редка для других регионов России.

Еженедельная газета «Бердәмлек» («Единство») издаётся на татарском языке с 1990 г., учреждена самарской общиной «Туган тел». Главный редактор Данияр И. Сайфиев. В начале XX в. в Самаре выходили татарские газеты, но в 1938 г. их выпуск прекратился. В 1989 г. идею возродить прессу предложили члены исполкома Всемирного конгресса татар Равиль Ягудин, Мансур Ямалетдин и Рафкат Хайруллин. Первый номер появился 25 апреля 1990 г.; в редакции работало 12 человек. Тираж быстро достиг 7,5 тыс., ныне – 4150 экземпляров.

Газета сталкивается с привычными проблемами печати: ростом издержек, ограниченной господдержкой и уменьшением числа читателей, владеющих татарским, что приводит к «…серьёзным финансовым трудностям…». В 2023 г. на Planeta.ru удалось собрать лишь 58 из необходимых 500 тыс. руб.

Собственного сайта у «Бердәмлек» нет; присутствие ограничено соцсетями. Во «ВКонтакте» размещаются главным образом новости Дома дружбы народов, дополнительно ведётся Telegram-канал.

С 2012 г. выходит квартальный журнал «Самарские татары» («Самар татарлары») тиражом 1250 экз.; учредитель – «Ассоциация содействия татарским предпринимателям Самарской области». В редакционный совет входят И.Г. Шакуров, А.А. Хазиев, Д.И. Сайфиев, Р.Р. Нуретдинова, Р.А. Вакказов, Л.З. Ибятова и А.К. Надиров.

Все выпуски доступны на официальном сайте; статьи публикуются на татарском и русском без взаимного дублирования, рубрики чередуются («Яңалыклар/Новости», «Милли мәдәният/Национальная культура» и др.). Журнал сочетает информационные, аналитические и художественно-публицистические жанры.

Журнал «Самар татарлары» издаётся с 2011 г. по инициативе общества «Туган тел»; учредитель – НКО «Ассоциация содействия татарским предпринимателям Самарской области». Двуязычное полноцветное издание освещает историю, культуру и актуальную жизнь татар – второго по численности народа региона, публикуя материалы о выдающихся деятелях и интервью о сохранении языка и развитии образования.

В Свердловской области ежемесячно выходит газета «Саф Чишма». Учредитель – «Национальный медиа-холдинг» (Р. Садриев, А. Абзалов, Р. Аскаров). С 20 сентября 2002 г. она издаётся на татарском и русском языках тиражом 1500 экз.; главный редактор Ф.А. Сафиуллина. Электронная версия размещается во «ВКонтакте». Восьмиполосное издание формата А3 содержит рубрики «Безнен кон», «Мәгариф», «Жәмгыять», «Милләттәш», «Мәдәният», освещая сохранение языка, деятельность Постпредства РТ и жизнь общины; в декабре 2024 г. обсуждалось исчезновение языков РФ и роль молодёжи в этом процессе.

В Нижегородской области функционируют два татарских издания. Областная еженедельная газета «Туган як» (рис. 2) выходит с 07 декабря 1990 г. тиражом 2300 экз.; главный редактор О.Х. Андержанов. Сайт не обновляется с 2022 г.; во «ВКонтакте» публикуются лишь анонсы, поэтому акцент сохраняется на печатной версии.



Рис. 2. Нижегородская областная еженедельная газета «Туган як»

Районная газета «Сельские вести» / «Авылым хәбәрләре» (Краснооктябрьский район) издаётся с 19 мая 1931 г. раз в неделю тиражом 1342 экз.; главный редактор В. В. Шерехов. На сайте и во «ВКонтакте» (1454 подписчика) размещаются в основном русскоязычные новости, не дублирующие печатный материал. Постоянные рубрики: «Новости», «Официально», «Общество», «Экономика», «Культура», «Образование», «Здоровье», «Спецпроекты», «Платные услуги».

В Нижегородской области на частоте 91,4 FM вещает татарская радиостанция «Сергач». Открывшись в 2015 г., она ненадолго прекратила работу, но с апреля 2017 г. снова в эфире. Станцию поддерживает областная общественная организация «Татарский национальный центр»; главный редактор Ф.Л. Аймалетдинов. На её волне ретранслируется «Татар радиосы».

В Тюменской области татарские СМИ представлены единственной газетой «Яңарыш». Учредитель – Департамент информационной политики региона; тираж 2384 экз.; главный редактор А.М. Сагитова; сайт yanarish72.ru. Первый номер вышел 15 сентября 1990 г. под руководством Азата Г. Сагитова. Издание освещает татарскую культуру и социальные проблемы, способствует религиозному возрождению и воспитанию молодёжи. Постоянные рубрики: «Семейный очаг», «Нам пишут», «Поэзия», «Вера», «Здоровье. 1001 совет», «О, язык родной», «Область вчера, сегодня, завтра» (с кратким переводом на русский). При редакции действует клуб «Литературная Тюмень», объединяющий внештатных авторов и членов Союза журналистов.

В Ульяновской области татары составляют около 15% населения. Здесь выходят две татароязычные газеты, крупнейшая – общественно-политическая «Өмет» («Надежда»). Учредитель – Правительство области. Газета основана в 1989 г.; выходит раз в неделю тиражом 4600 экз.; главный редактор И.Х. Халимов; сайт emet73.ru. «Өмет» распространяется по всей области, а в ряде татарских сёл остаётся единственным источником официальной информации.

Ключевые рубрики: «Колонка новостей», «Открытая трибуна» (интервью с политиками и общественными деятелями), «Татарские сёла: прошлое и настоящее» (Р. Шафигуллин, Р. Алькаева), «Судьба нации – в школе». Рузия Халимова анализирует работу школ с татарским этнокультурным компонентом в Димитровграде и Ульяновске; Н. Нурмухаметова подчёркивает необходимость татарских кружков. В разделе «Национальные проекты» освещаются гранты ПНП «Образование» и меры поддержки АПК, а Р. Алькаева пишет о модернизации сельских больниц.

Статьи рубрики «Религия и общество» готовятся совместно с муфтиями регионального и центрального духовных управлений мусульман области. Наряду с этим востребованы «Страницы истории татарского народа», «Наши выдающиеся земляки», «Семья – родник жизни», «Я – молодой», «Детская» и «Литературная» страницы. На протяжении многих лет приоритетной остаётся тема воспита-

ния татар в духе взаимопонимания и дружбы с другими этносами и конфессиями края; растёт объём материалов, посвящённых профилактике национального и религиозного экстремизма. Редакция сотрудничает с областной татарской автономией, клубом бизнесменов «Сембер», женской организацией «Ак калфак», молодёжным объединением «Яна дулкын» и просветительскими обществами «Туган тел» и «Булгарское возрождение».

Старейшее периодическое издание Старокулаткинского района Ульяновской области – газета «Кумяк кюч» (основана в 1930 г.; тираж 2660 экз.). Учредители: Правительство Ульяновской области и администрация района; главный редактор С.А. Абитова; сайт kumiakk.ru. Около 70% материалов публикуется на татарском и 30% – на русском языке. Газета информирует о событиях страны, области и района, регулярно освещает вопросы медицины, культуры, образования, религии и сельского хозяйства, ведёт детскую страницу и поэтическую колонку, организует школьные конкурсы и поддерживает аккаунты во «ВКонтакте» и «Одноклассниках».

В Чувашской Республике татары компактно проживают прежде всего в Батыревском, Комсомольском, Шемуршинском и Яльчикском районах; существует 24 татарских и 5 смешанных населённых пунктов. Основное татарское СМИ региона – газета «Вакыт» (выходит с 18 июня 1996 г.; тираж 582 экз.). Учредители: Министерство цифрового развития, информационной политики и массовых коммуникаций Чувашии и редакция газеты «Касал ел»; главный редактор Д.С. Абулханова. Собственного сайта нет; во «ВКонтакте» 432 подписчика, при этом материалы печатной версии почти не выкладываются.

С июля 2004 г. «Вакыт» курирует государственное учреждение «Редакция Комсомольской районной газеты “Каçал ен”», подведомственное Минкульту Чувашии. Первоначально (1996 г.) издание создавалось в селе Батырево на базе газеты «Авангард». Газету поочерёдно возглавляли Риназ Гайфин (1996–1998), Рамиль Кеметов (1999–2001), Вазых Хуснутдинов (и. о., 2001–2002), Ферит Гибатдинов (2004–2007), Гелия Ярхунова (2007–2008), Лейсан Гайнулина (2008–2010), Миннегель Гафурова (2010–2013) и Гелия Гинатуллина (с 2013). С 2011 г. выходит ежемесячный вкладыш «Атна вакыйгалары» (с 2014 г. – «Без – берге») при поддержке медиахолдинга «Татмедиа».

Согласно переписи 2010 г., в Республике Мордовия проживает 43 390 татар, признанных автохтонным населением региона. Здесь издаётся общественно-политическая газета «Юлдаш» под руководством К.А. Тангалычева. Сообщество газеты во «ВКонтакте» (969 подписчиков) частично дублирует печатные материалы; 6 декабря 2024 г. там опубликован очерк «Митрялы – татарское село с богатой историей». Онлайн-контент ведётся на русском и татарском языках, тогда как бумажная версия выходит только на русском.

Типологический и содержательно-тематический анализ выявил значительное разнообразие татароязычных печатных и электронных изданий при общих тенденциях развития. Наиболее разветвлённая система сложилась в Башкортостане, где устойчиво выходят четыре издания, ориентированные на разные аудитории: общественно-политическая «Кызыл таң», молодёжная «Өмет», детский журнал «Әллүки» и литературно-художественный «Тулпар». Чёткое разделение целевых групп предопределяет форму подачи материалов.

В остальных регионах обычно функционирует одно-два издания, преимущественно общественно-политического профиля. Их контент посвящён сохранению национальной идентичности, истории и культуре татар. Большинство редакций совмещает информационные и публицистические жанры, подчёркивая двойную функцию: информирование и культурное просвещение.

Анализ финансирования и цифровизации подтверждает преимущественно дотационный характер отрасли. Большинство изданий живёт на региональные и муниципальные субсидии, а также поддержку общественных организаций и меценатов; целевые госпрограммы есть лишь в Башкортостане. Из-за нехватки средств многие редакции ограничиваются страницами во «ВКонтакте», служащими скорее для консолидации сообщества, чем для монетизации. Самую развитую цифровую модель демонстрируют башкортостанские СМИ: они предлагают электронную подписку и расширяют мультиплатформенное присутствие.

Ключевые проблемы – сокращение аудитории, владеющей татарским, рост расходов на печать и распространение, слабые цифровые компетенции [7]. Перспективы связаны с переходом к цифровому формату, активной работой в соцсетях, созданием мультимедиа и подкастов. Устойчивость возможна при сохранении государственной поддержки на региональном и федеральном уровнях.

Таким образом, в ходе исследования выявлены современное состояние, особенности функционирования и перспективы развития татароязычных СМИ в регионах России, что и составляло цель работы. Был впервые проведен комплексный анализ состояния татароязычных СМИ, что определило научную новизну проведенных исследований.

Несмотря на трудности, татароязычные СМИ продолжают сохранять язык, культуру и идентичность татар, адаптируясь к меняющейся медиасреде и запросам аудитории.

Библиографический список

1. Амирова Р.М. Пути популяризации татарского языка и национальной культуры в СМИ. *Методические инновации в практике преподавания русского языка и литературы в условиях поликультурной среды*. 2021: 15–18.
2. Ал-Хилфи Х. Общетатарские и исламские СМИ как средство сохранения языка и культуры в национальных регионах Поволжья. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2021; № 3 (41): 37–48.
3. Айнутдинов А.К. *Татарская фронтовая печать (1942–1945 гг.)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Казань: Казанский гос. университет, 1971.
4. Агзамов Ф.И. *Журналистское исследование активности личности*. Казань: Издательство Казанского университета, 1989.
5. Гусейнова А.А. Татар басма матбугатында хәбәри жанрларның урыны. *Сборник материалов и научных статей Международной научно-практической конференции Агзамовские чтения – 2023*. Казань, 2023: 220–229.
6. Гарифуллин В.З. Развитие традиций поэтической сатиры в татарской публицистике. *Журналистика в 2023 году: творчество, профессия, индустрия*. Москва, 2024: 241–242.
7. Сафина Л.Н. Татароязычные СМИ: цифровизация и новые медиа. *Успехи гуманитарных наук*. 2024; № 9: 45–51.
8. Галиева Р.М., Зайни Р.Л. Развитие региональных национальных СМИ в интернете. *Казанская наука*. 2023; № 10: 326–328.
9. Дементьева К.В. *Системные, структурные, организационные и типологические особенности формирования региональных моделей СМИ*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2023.
10. Имамова Л.Ф. *Специфика функционирования татароязычных специализированных СМИ: этапы развития, классификация.* Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2024.

References

1. Amirova R.M. Puti populyarizacii tatarskogo yazyka i nacional'noj kul'tury v SMI. *Metodicheskie innovacii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v usloviyah polikul'turnoj sredy*. 2021: 15-18.
2. Al-Hilfi H. Obschetatarskie i islamskie SMI kak sredstvo sohraneniya yazyka i kul'tury v nacional'nyh regionah Povolzh'ya. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2021; № 3 (41): 37-48.
3. Ajnutdinov A.K. *Tatarskaya frontovaya pechat' (1942-1945 gg.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Kazan': Kazanskij gos. universitet, 1971.
4. Agzamov F.I. *Zhurnalistskoe issledovanie aktivnosti lichnosti*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1989.
5. Gusejnova A.A. Tatar basma matbugatynda həbəri zhanrlarnyң uryny. *Sbornik materialov i nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Agzamovskie chteniya – 2023*. Kazan', 2023: 220-229.
6. Garifullin V.Z. Razvitie tradicij po`eticheskoj satiry v tatarskoj publicistike. *Zhurnalistika v 2023 godu: tvorchestvo, professiya, industriya*. Moskva, 2024: 241-242.
7. Safina L.N. Tataroyazychnye SMI: cifrovizaciya i novye media. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2024; № 9: 45-51.
8. Galieva R.M., Zajni R.L. Razvitie regional'nyh nacional'nyh SMI v internete. *Kazanskaya nauka*. 2023; № 10: 326-328.
9. Dement'eva K.V. *Sistemnye, strukturnye, organizacionnye i tipologicheskie osobennosti formirovaniya regional'nyh modelej SMI*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2023.
10. Imamova L.F. *Specifika funkcionirovaniya tataroyazychnyh specializirovannyh SMI: `etapy razvitiya, klassifikaciya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2024.

Статья поступила в редакцию 17.05.25

УДК 81.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-539-541

***Ibragimova G.Kh-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima76@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF FUNCTIONING ADJECTIVES WITH THE MEANINGS “RICH – POOR” IN ENGLISH AND RUSSIAN. The article examines functioning of adjectives with the meanings “rich” and “poor” in English and Russian. These adjectives have the same meaning, which has a well-developed compatibility and is the most productive in the formation of new meanings. In addition, there are many secondary meanings. The adjective “rich” has secondary meanings

such as “luxurious”, “elegant”, “extensive”, “magnificent”, “beautiful”, “prosperous”, “abundant”, “satisfying”. The adjective “poor” has secondary meanings: “have-nots”, “unhappy”, “pathetic”. There is an ideographic synonymy in these meanings, where the adjectives “rich” and “poor” are dominant. In both languages, the number of minor values marked is approximately the same. Each of them has high productivity, ambiguity and wide compatibility. The article concludes that in English and Russian, adjectives with the meaning “rich” and “poor” play the role of synonymous dominant in each of their groups. Each of them has high productivity, ambiguity and wide compatibility. Semantic relations between adjectives related to the adjective “rich” refer to ideographic synonymy. Stylistic shades also play their role here.

Key words: **English, Russian, comparative analysis, adjectives, rich, poor, nouns, compatibility, ideographic synonyms, ambiguity**

***Г.Х-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЯМИ «БОГАТЫЙ – БЕДНЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается функционирование прилагательных со значениями «богатый» и «бедный» в английском и русском языках. Эти прилагательные имеют одно значение, обладающее широко развитой сочетаемостью и являющееся наиболее продуктивным в образовании новых значений. Кроме того, отмечается и немало их второстепенных значений. У прилагательного «богатый» второстепенными значениями являются «роскошный», «нарядный», «обширный», «пышный», «красивый», «зажиточный», «обильный», «сытный». У прилагательного «бедный» второстепенные значения: «убогий», «неимущий», «несчастный», «жалкий». В данных значениях наблюдается идеографическая синонимия, где доминантами являются прилагательные «богатый» и «бедный». В обоих языках количество отмечаемых второстепенных значений примерно одинаковое. Каждый из них обладает высокой продуктивностью, многозначностью и широкой сочетаемостью. В статье делается вывод о том, что в английском и русском языках прилагательные со значением rich «богатый», poor «бедный» играют роль синонимической доминанты каждый в своей группе. Каждый из них обладает высокой продуктивностью, многозначностью и широкой сочетаемостью.

Ключевые слова: **английский язык, русский язык, сопоставительный анализ, прилагательные, богатый, бедный, существительные, сочетаемость, идеографические синонимы, многозначность**

Вопросы сопоставительного анализа прилагательных со значением «богатый – бедный» в английском и русском языках недостаточно исследованы. Кроме того, именно эти прилагательные представляют интерес для изучения вопросов многозначности: они обладают широким кругом сочетаемости [1–12]. Этим обусловлена актуальность работы.

Проблему функционирования прилагательных со значением «богатый – бедный» описывают различные исследователи. Это работы Е.Н. Степановой [11], Т.Н. Грошевой [3], А.А. Гетмана [1] и других.

В английском и русском языках данные прилагательные имеют достаточно широкий спектр значений. В английском словообразовательное гнездо с прилагательным «богатый» включает 34 семы. В русском – более 40. Словообразовательное гнездо прилагательного «бедный» в английском насчитывает 32 семы, в русском – около 40 сем. В русском языке значения указанных прилагательных представлены более широко. Сопоставительный анализ функционирования данных прилагательных в обоих языках показывает схожесть смысловой структуры. Однако употребление данных лексем в речевой коммуникации говорит об их специфичности. Оба указанных прилагательных выступают в противоположных смыслах: «богатый» – «бедный».

Прилагательные с понятием «богатый» в английском и русском языках многочисленны и в предикативной функции [4]. Концепт «богатство» является одним из ключевых в понимании картины мира народов, так как в наше время он является определенным мерилом счастья [5].

Обозначенные прилагательные имеют одно значение, которое обладает широко развитой сочетаемостью и является наиболее продуктивным в образовании новых значений.

Прилагательное *rich* «богатый» чаще всего используется для характеристики имен существительных.

Недостаточная изученность проблемы сопоставительного анализа прилагательных со значением «богатый – бедный» в английском и русском языках детерминировала написание данной статьи.

Основная цель – провести сопоставительный анализ прилагательных «богатый – бедный» английского и русского языков.

Задачи: провести комплексный сопоставительный анализ указанных прилагательных в английском и русском языках; установить общее и индивидуальное в функционировании данных прилагательных обоих языков.

Научная новизна нашей работы состоит в том, что впервые проводится сопоставительный анализ функционирования прилагательных со значением «богатый – бедный» в двух языках.

Теоретическая значимость заключается в использовании комплексного сопоставительного анализа, связанного с данными прилагательными в английском и русском языках.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы можно применить в преподавании сопоставительной грамматики в вузах, а также при составлении учебных и учебно-методических пособий по исследуемым языкам.

В работе использованы метод компонентного анализа, сравнительно-сопоставительный метод и метод лингвистического анализа.

В связи с совершенствованием и развитием языков слова получают все новые значения.

Концептуальные метафоры образуют единую взаимосвязанную систему [10].

В английском языке прилагательных со значением «богатый» множество. «Компонентный анализ словарных дефиниций позволил определить 34 семы английского прилагательного *rich»* [6].

В русском языке словообразовательное гнездо с заглавным словом «богатый» включает 44 единицы [12].

В сочетаниях с существительными, обозначающими предметы, которыми может обладать человек, данное прилагательное описывает эти предметы в обоих языках:

1. С позиции их стоимости:

Англ. *rich.*

Рус. богатый – ценный, дорогостоящий, драгоценный.

2. С позиции внешнего впечатления:

Англ. *rich.*

Рус. роскошный, великолепный, нарядный.

В сочетаниях с соматическими существительными оно выражает количественную характеристику и может иметь значение «пышный, полный».

В сочетаниях с существительными – названиями продуктов питания (запах, цвет, вкус, звук) прилагательное *rich* служит для положительной оценки определяемого имени, может параллельно выражать степень интенсивности качества. Например:

Англ. *rich.*

Рус. богатый – питательный (о еде), богатый – крепкий (о напитках), богатый – полнозвучный (о звуках), богатый – плодородный (о почве), богатый – ароматный (о запахе).

Следовательно, и в английском, и русском языках все значения прилагательного *rich* «богатый» объединяются в его смысловой структуре общим понятием *rich* «богатый».

В английском языке «словообразовательное гнездо насчитывает одну словообразовательную парадигму, которую образует производящее *poor* (32 производные единицы)» [8].

В русском языке мы насчитали более 40 прилагательных, входящих в словообразовательное гнездо «бедный». «Словообразовательное гнездо «бедный» характеризуется глубиной и сложностью» [3].

Основное значение прилагательного *poor* «бедный» выполняет функцию смыслового центра для всех последующих его значений. Смысловые возможности данного прилагательного достаточно широки в обоих языках.

В английском прилагательное *poor* используется в разных смыслах: бедный, неимущий, несчастный, заслуживающий милости, плохой. Все его смыслы ведут к негативной оценке, все они продуктивны. «Бедность воспринимается сочувственно, вызывает жалость» [7].

В русском языке значений у этого прилагательного также много: не имеющий достаточных средств к существованию, тот, кто отличается убожеством, скудный по содержанию, несчастный. В сочетании с существительным данное прилагательное имеет широкое распространение.

В русском языке распространены пословицы с прилагательным «бедный». Приведем примеры: *бедному смерть не страшна, бедному все сапоги по ноге, бедному Кузеньке бедная и песенка.*

Сопоставительный анализ функционирования этих антонимичных прилагательных в обоих языках показывает схожесть смысловой структуры. Но функционирование данных лексем говорит и о специфичности их использования в речевой коммуникации двух языков.

Оба прилагательных в основном своем значении выступают в противоположных смыслах «богатый» – «бедный».

Существуют и второстепенные их значения. У прилагательного «богатый» второстепенными значениями являются «роскошный», «нарядный», «обширный», «пышный», «красивый», «зажиточный», «обильный», «сытный».

Фразовые примеры: *We could look across the plain and see farmhouses and the rich green farms with their irrigation ditches and the mountains to the north – Вдали на равнине виднелись фермерские дома и обширные зеленые участки с каналами искусственного орошения, а на севере поднимались горы. They're always eyeing the rich to donate their political funds. – «Они постоянно высматривают зажиточных людей, которые пожертвуют в политические фонды». It smelt of rich and pungent kitchen fumes. – «Пахло сытным и едким кухонным чадом». Thought how strange it was that this room, so lovely and so rich in colour, should be, at the same time, so business-like and purposeful. – «Эта комната, такая нарядная, с такими сочными красками, в то же время так соответствует своему деловому назначению». Well, there come to the town a young chap all affluent and easy, and fixed up with buggies and mining stock and leisure time. – «Но вот в городишко прикатил молодчик, богатый и с доходами. У него свои экипажи, пай в рудниках и сколько хочешь свободного времени». My ideal situation would be an independently wealthy cute couple with a strong commitment to education. – «Я хотела бы, чтобы это была это независимая благополучная милая пара с прочной приверженностью к образованию».*

У прилагательного «бедный» – «убогий», «неимущий», «несчастный», «жалкий».

Фразовые примеры: *They searched and rummaged maliciously in her poor and silly toilet of spangles and tinsel. – «Со злорадством они разбирали ее убогий и причудливый наряд из блесток и мишуры». The poor child was on the verge of hysteria. – «Несчастная девочка была, казалось, на грани истерики». God is mysterious, His reasons beyond our poor comprehension. – «Бог есть тайна, и пути его выше нашего жалкого понимания». You drive your poor mother crazy. – «Сводишь свою бедную мать с ума!»*

В их антонимических значениях варианты сочетаемости прилагательных *poor* «бедный» и *rich* «богатый» одинаковы.

Смысловые отношения внутри значений этих двух прилагательных – это идеографические синонимы. Доминанта синонимического ряда *rich* «богатый» по стилистической характеристике более нейтральна по отношению к остальным. А его синонимы чаще употребляются в книжной речи.

Смысловые отношения между прилагательными группы *poor* «бедный» и его синонимами – это экспрессивно-стилистические отношения.

Одно из значений прилагательного *poor* «бедный» выступает при употреблении данной лексемы в атрибутивной синтаксической функции с антропонимом (Бедная Лиза, Poor Giovanni), с существительными названиями лица (бедная девушка, Poor boy), с метонимически обозначенным именем (Poor health).

Другое значение прилагательного бедный *«жалкий»* получает свою реализацию в сочетании с одушевленными именами существительными: с антропонимами, с метонимически обозначенным именем и с существительным, обозначающим выражение лица человека (Poor mouth).

В таких значениях при определенных контекстах прилагательное «бедный» передает оттенок жалостливого отношения к какому-либо лицу. Главным условием здесь является использование прилагательного «бедный» в составе различных обращений, восклицаний. В ряде случаев сюда может присоединиться оттенок презрения.

Данное прилагательное в обоих языках чаще всего используется в устной речевой коммуникации.

Значение «плохой» реализуется наиболее часто с существительными в атрибутивной функции, реже используется в предикативной функции.

В данном значении у него более разветвленные оттенки. Используется с существительными, обозначающими: лицо по профессиональному признаку; физическое состояние; житейские обстоятельства; моральные качества человека; продукты производства человека; продукты питания; растительность.

Для обоих прилагательных характерно большое разнообразие синтаксических конструкций и контекстов в речевой коммуникации. В основных значениях они могут сочетаться с разными частями речи, из-за чего качество, которое обозначает прилагательное, конкретизируется либо получает дополнительную характеристику.

Так они выражают меру, степень признака, характерного для явления или предмета. Также они могут обозначать обладание состоянием определяемого лица, постепенное развитие этого состояния, внешнюю характеристику лица, эмоциональное состояние.

Способность данных прилагательных вступать в такие синтаксические отношения, как объектные, объектно-целевые, отношения соответствия или несоответствия, причинно-следственные, является важным стилистическим средством.

Они могут вступать в различные отношения с именами собственными (rich Jack «богатый Джек»); с существительными – названиями лица (rich dad); в сочетаниях с метонимически обозначенным именем (poor heart).

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ прилагательных *rich «*богатый» – *poor* бедный» в английском и русском языках привел к следующим выводам.

В английском и русском языках прилагательные со значением *rich «*богатый», *poor* «бедный» играют роль синонимической доминанты каждое в своей группе. Каждое из них обладает высокой продуктивностью, многозначностью и широкой сочетаемостью.

Синонимами к данным прилагательным являются слова, в большинстве своем тяготеющие к однозначности.

Смысловые отношения между прилагательными, относящимися к значению «богатый», относятся к идеографической синонимии. Здесь имеют значения также стилистические оттенки.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые произведен сопоставительный анализ функционирования прилагательных со значением «богатый – бедный» на английском и русском языках.

Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Гетман А.А. *Концептосфера «бедность – богатство» в англо-американской лингвокультуре*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2015.
2. Грошева Т.Н. Семантическая преемственность производных в словообразовательном гнезде бедный. *Вестник Вятского государственного университета*. 2008: 94–96.
3. Грошева Т.Н. *Словообразовательные гнезда бедный, богатый в современном русском языке: семантический аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Арзамас, 2010.
4. Ибрагимова Г.Х-К. Характеристика прилагательных, обозначающих понятие «богатый» в русском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 592–594.
5. *Ижбаева Г.Р.*, Мырзагалиева А.С. Концепт «богатство» в паремиологических единицах русского языка. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2018: 67–71.
6. Мендешева М.М. Лексико-семантический анализ прилагательного poor в английском языке: дефиниции, синонимы и антонимы. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2021; Т. 23, № 1: 256–264.
7. Мендешева М.М. Системные лексико-семантические связи прилагательного rich в английском языке. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021; Т. 21, № 4: 54–62.
8. Муртазина Д.А., Прокопьева Р.Г. Сопоставительный структурный анализ словообразовательных гнезд прилагательных с вершинами poor / бедный в английском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 12 (54), Ч. 2: 133–135.
9. Мюллер В.К., Дашевская В.Л., Каплан В.А. и др. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1998.
10. Понамарева Е.Ю. Репрезентация концепта БЕДНЫЙ и его английского аналога POOR средствами фразеологии. *Молодой ученый*. 2018; № 7: 145–149.
11. Степанова Е.Н. *Структурно-семантические и функциональные особенности субстантиватов в современном английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 1987.
12. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1985; Т. 1.

References

1. Getman A.A. *Konceptosfera «bednost' – bogatstvo» v anglo-amerikanskoj lingvokul'ture*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2015.
2. Grosheva T.N. Semanticheskaya preemstvennost' proizvodnyh v slovoobrazovatel'nom gnezde bednyj. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008: 94-96.
3. Grosheva T.N. *Slovoobrazovatel'nye gnezda bednyj, bogatyj v sovremennom russkom yazyke: semanticheskij aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Arzamas, 2010.
4. Ibragimova G.H-K. Harakteristika prilagatel'nyh, oboznachayuschih ponyatie «bogatyj» v russkom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 592-594.
5. Izhbaeva G.R., Myrzagalieva A.S. Koncept «bogatstvo» v paremiologicheskih edinicah russkogo yazyka. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2018: 67-71.
6. Mendesheva M.M. Leksiko-semanticheskij analiz prilagatel'nogo poor v anglijskom yazyke: definicii, sinonimy i antonimy. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 23, № 1: 256-264.
7. Mendesheva M.M. Sistemnye leksiko-semanticheskie svyazi prilagatel'nogo rich v anglijskom yazyke. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; T. 21, № 4: 54-62.
8. Murtazina D.A., Prokop'eva R.G. Sopostavitel'nyj strukturnyj analiz slovoobrazovatel'nyh gnezd prilagatel'nyh s vershinami poor / bednyj v anglijskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 12 (54), Ch. 2: 133-135.
9. Myuller V.K., Dashevskaya V.L., Kaplan V.A. i dr. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
10. Ponamareva E.Yu. Reprezentaciya koncepta BEDNYJ i ego anglijskogo analoga POOR sredstvami frazeologii. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 7: 145-149.
11. Stepanova E.N. *Strukturno-semanticheskie i funkcional'nye osobennosti substantivatov v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1987.
12. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1985; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.05.25

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-542-549

Pisarev L.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Romance and Germanic Philology, St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lev-king@mail.ru*

H.G. WELLS AND G.K. CHESTERTON AS SOCIAL LEADERS: THE PROBLEM OF THEIR ATTITUDE TO EUGENICS. The article highlights the social position of G.J. Wells and G.K. Chesterton in relation to Eugenics. At the turn of the XIX—XX centuries, first scientific circles, and then into the life of British society, the doctrine of improvement the human race, Eugenics, entered the life first of the scientific circles and then the life of the British society. The influential supporters of Darwin's theory in scientific circles brought this doctrine onto the level of state policy and the discussion of Eugenic bills in the Parliament began. G. Wells was a Darwinist and a supporter of Eugenic policy. It was reflected in many of his works and in the image of the future created in them. G. Chesterton was a categorical opponent of social Darwinism and Eugenics, who claimed that these teachings, being introduced in the legislative field, would violate all previously accepted norms of morality and human rights. Having entered into a discussion with the supporters of Eugenics, G. Chesterton wrote the book "Eugenics and Other Evils", in which he gave a detailed analysis of the negative consequences of the introduction of Eugenics into the life of society and gave a number of dire warnings about the danger of such a policy.

Key words: **G.K. Chesterton, H.G. Wells, Eugenics, novels, essays, discussion, religion**

Л.В. Писарев, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. романо-германской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), г. Москва, E-mail: lev-king@mail.ru*

Г.ДЖ. УЭЛЛС И Г.К. ЧЕСТЕРТОН КАК ОБЩЕСТВЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ: ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ К ЕВГЕНИКЕ

Статья посвящена рассмотрению общественной позиции Г.Дж. Уэллса и Г.К. Честертона по отношению к евгенике. На рубеже XIX–XX веков в жизнь сначала научных кругов, а затем и в жизнь британского общества вошло учение об улучшении человеческой породы – евгеника. На уровень государственной политики обсуждения евгенических законопроектов это учение вывели влиятельные в научных кругах сторонники теории Дарвина. Г. Уэллс был дарвинистом и сторонником евгенической политики, что отразилось во многих его произведениях и созданном в них образе будущего. Г. Честертон был категорическим противником социального дарвинизма и евгеники, утверждавшим, что эти учения, будучи внедренными в законодательное поле, нарушают все принятые ранее нормы морали и прав человека. Вступив в дискуссию со сторонниками евгеники, Г. Честертон написал книгу "Eugenics and Other Evils", в которой он дал детальный анализ отрицательных последствий внедрения евгеники в жизнь общества и дал ряд грозных предупреждений об опасности такой политики.

Ключевые слова: **Г.К. Честертон, Г.Дж. Уэллс, евгеника, романы, эссе, дискуссия, религия**

Актуальность данной статьи заключается в том, что вопрос сопоставительного изучения общественных взглядов двух великих британских писателей XX века Г.К. Честертона и Г.Дж. Уэллса на проблему учения евгеники недостаточно изучен в российском литературоведении. В частности, в не существует отдельных исследований, посвященных книге Г.К. Честертона "Eugenics and Other Evils" и ее перевода на русский язык, есть лишь переводы ее фрагментов.

Целью исследования является сопоставление взглядов Г.Дж. Уэллса и Г.К. Честертона на евгенику и связанные с ней проблемы и прослеживание их эволюции. Объектом исследования при этом является романное и публицистическое творчество Г. Уэллса и публицистическое творчество Г. Честертона, а именно – книги «Еретики» ("Heretics") и «Евгеника и другие бедствия» ("Eugenics and other Evils").

Задачи, которые мы ставим перед собой в данном исследовании:

– проследить эволюцию общественной позиции Г.Дж. Уэллса по отношению к учению евгеники, отраженную в его творчестве;

– изучить материалы, отражающие общественную позицию Г.К. Честертона по отношению к евгенике в целом и его реакцию на выступления Г.Дж Уэллса на тему евгеники;

– изучить объективность высказанных двумя писателями мнений по отношению к учению евгеники на примере социальных последствий его внедрения в жизнь общества.

Научная новизна проведенного исследования заключается в более подробном, чем в работах других литературоведов, сопоставлении общественных позиций Г. Уэллса и Г. Честертона и анализе их произведений на тему евгеники с привлечением большого объема ранее не переведенного на русский язык материала из наследия Г.Дж. Уэллса (научного труда «Наука жизни» ("The Science of Life")) и Г.К. Честертона (книги «Евгеника и другие бедствия» ("Eugenics and Other Evils")).

Теоретическая значимость работы состоит в расширении базы знаний в области сопоставительного изучения смыслового поля произведений Г.Дж. Уэллса и Г.К. Честертона.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в курсе преподавания зарубежной литературы в вузе.

Методом научного исследования является сопоставительный анализ наследия писателей, отражающего их общественную позицию по отношению к проблеме евгеники, ставшей актуальной в начале XX века.

В данной статье мы рассмотрим проблему отношения к учению евгеники двух великих британских писателей, признанных лидеров общественного мнения своего времени, владевших умами современников – Гилберта Кийта Честертона и Герберта Джорджа Уэллса. Оба писателя в значительной мере предвосхитили каждый в своей области события грядущего. Так, Г. Уэллс сделал в своих произведениях много научно-технических и социологических предсказаний, обогнавших его время, многие из которых уже сбылись в наши дни. Г. Честертон также исследовал в своем творчестве многие тенденции современности, которые могли бы оказать влияние на образ возможного будущего. Исследование взглядов писателей по отношению к одному из самых острых вопросов начала XX века – вопросу искусственного отбора в человеческой популяции на государственном уровне, вопросу евгеники – является важным не только с точки зрения углубленного изучения их наследия в связи с историко-политическим контекстом эпохи, но и остается актуальным для нашего времени для анализа и оценки возможных вариантов картины будущего, данных писателями еще в начале XX века.

Среди работ, посвященных отражению проблемы евгеники в творчестве Г.К. Честертона и Г.Дж. Уэллса, нам хотелось бы выделить две: главу "Eugenics and other Evils" из книги американского исследователя творчества Г.К. Честертона Дэйла Анквиста "The Apostle of Common Sense" [1, с. 150–161], в которой ученый рассматривает различные аспекты книги Честертона и говорит о справедливости его опасений насчет евгеники.

Следующей работой является переведенная на русский язык книга Стивена Р.Л. Кларка «Перевернутое время: Г.К. Честертон и научная фантастика» [2, с. 108–129], глава «Дарвинизм – научный и социальный», в которой подробно рассматривается отношение Г.К. Честертона к учению дарвинизма и в этой связи упоминается его отношение к учению евгеники. Для нашего исследования особенно интересным было то, что в этой главе подробно разбираются взгляды Г.К. Честертона на социальный и научный дарвинизм, приводится его полемика с дарвинистами, в частности с Г. Уэллсом.

В развитие материала, изложенного в работах предыдущих исследователей, мы в нашей статье решили изучить позицию Г.К. Честертона по отношению к евгенике подробнее в контексте общественной жизни британского общества конца XIX – начала XX века, взяв для анализа его книгу «Евгеника и другие бедствия» ("Eugenics and other Evils"), и более внимательно рассмотреть отражение евгенических взглядов Г. Уэллса в его творчестве, проследив развитие и реализацию отраженных в его произведениях идей в реальной жизни.

Для понимания остроты проблемы евгеники, дискуссии о которой разгорелись в начале XX века, нам представляется важным именно духовное состояние британского общества рубежа XIX–XX веков.

На рубеже веков европейская цивилизация и британское общество как ее часть вступили в серьезный кризис, отражавшийся во многих областях общественной жизни. В Британии этот кризис протекал со своими регионально-культурными особенностями. Кризису предшествовал расцвет викторианской эпохи и индустриальная революция, в ходе которой невиданно увеличились производительные силы, и материальная культура продвинулась вперед, научно-технический прогресс стал ориентиром на пути, по которому пошла британская нация. Параллельно с все ускоряющимся изменением материальной стороны жизни в некогда очень традиционном религиозном викторианском обществе охладевал интерес к вере.

На фоне этих изменений в общественное поле вошли новые учения, которые как согласовывались с течением жизни британского общества (охлаждение общества к религии и бурное развитие индустрии), так и придали ему новый, до этого невиданный революционный вектор движения. В общественный дискурс был введен дарвинизм (1859–1871 гг.), почти одновременно с ним в поле научного обсуждения вошел термин «евгеника», и вместе с ними в 1869 г. в идеологическое поле вошел термин «агностицизм», фактически бывший переходной ступенью от религии к атеизму. Интересно и очень примечательно, что все три

термина, оказавшие не просто огромное влияние на научное сообщество, но и на общественную жизнь в целом, фактически ставшие чем-то вроде религии, основывались на положениях друг друга и взаимно развивались.

Необходимо заметить, что все три учения выросли из самого духа капиталистической эпохи второй половины XIX века – духа веры в непреложность развития общественных и экономических сил, мало зависящих от Промысла Божьего.

Интересна взаимосвязь этих учений и их основателей. Так, Ч. Дарвин отчасти опирался при создании своей Теории о происхождении видов (1859) на труды своего деда Эразма Дарвина, известного естествоиспытателя [3, с. 62].

Его двоюродный брат Фрэнсис Гальтон (1822–1911) был основателем учения евгеники. Он был видным британским ученым в области географии, антропологии, биологии, а также одним из основателей науки статистики, на методы которой опирались евгенические эксперименты, он же был основателем направления «биометрия».

Ф. Гальтон начал работу над учением евгеники, опираясь на работы Дарвина еще в 1860-е годы, исследуя наследственные признаки у людей и животных с помощью статистических данных. Постепенно очертания направления науки об улучшении качества сначала домашнего скота, а потом и человеческой популяции, ее «облагораживании» путем селекции, искусственного отбора благоприятных для нее признаков и устранения нежелательных (наследственные болезни, склонность к асоциальному поведению, врожденное уродство) сложились в то, чему Ф. Гальтон в 1883 году в книге «Исследование человеческих способностей и их развития» (“Inquiries into Human Faculty and Its Development”) дал название «евгеника» (др. греч. εὐγενής – благородный). Интересно, что после выхода работы Гальтона «Наследственная гениальность» (“Hereditary Genius”, 1869) сам Чарльз Дарвин стал опираться на его работу и свою следующую книгу «Происхождение человека…» (“The Descent of Man”, 1871) писал уже под влиянием теории Ф. Гальтона.

Евгеника, основанная на теории Дарвина, ставшей к концу XIX века уже почти официальной религией среди интеллектуалов, быстро приобрела популярность в научных кругах, ее преподавали в учебных заведениях как дисциплину, а вскоре ей живо заинтересовались и политики. Сам Ф. Гальтон намечал три этапа внедрения нового учения в общественную жизнь: обсуждение и пропаганда евгеники, мероприятия по внедрению евгеники на законодательном уровне, осознание необходимости евгенических правил всеми членами общества [4]. Внедрение евгеники в жизнь, таким образом, должно было идти по классическому принципу «окна Овертона» [5]. В 1907 году Гальтон открыл первое в мире «Общество евгенического образования» в Лондоне, став его первым президентом. Вторым президентом в 1911 году стал сын Ч. Дарвина Леонард Дарвин (1850–1943).

Третьим важным действующим лицом эпохи был Томас Гексли (Thomas Henry Huxley), преданный ученик и последователь Ч. Дарвина, даже получивший прозвище «бульдог Дарвина» за готовность отстаивать верность положений Теории эволюции. Он ввел в 1869 г. В общественный обиход термин «агностицизм» [6, с. 51] для обозначения, как он сам утверждал в статье 1889 г. «Агностицизм», метода научного познания, который следует принципу: «Положительно принцип может быть выражен так: в вопросах интеллекта, насколько это возможно, следуй своему разуму, не обращая внимания ни на какие другие соображения. И отрицательно: в вопросах интеллекта не притворяйся, будто недоказанные или недоказуемые выводы достоверны» [7, с. 423]. В отношении религии (а статья была посвящена дискуссии с деятелями церкви) агностицизм действовал как «философская концепция, согласно которой мы ничего не можем знать о Боге и вообще о любых и предельных основаниях реальности, поскольку непознаваемо то, знание о чем в принципе не может быть убедительно подтверждено свидетельствами опытной науки» [6, с. 51].

Иными словами, агностицизм не отрицал бытие Бога, но и не признавал его бытие, считая его недоказуемым и непознаваемым, по крайней мере, на данном этапе развития средств познания. Отрицая возможность познания мира на метафизическом уровне, он отрицал необходимость опираться на данные, полученные метафизическим путем, то есть с помощью духовной практики и традиции христианства, фактически ставя под сомнение заповеди Божии.

Это положение, находившееся в русле традиций британской эмпирической мысли, освобождало как дарвинизм, так и евгенику от ограничений христианских оснований общественной морали ввиду отрицания источника таковой. Говоря словами Н.Я. Данилевского о дарвинизме: «…если Бога нет, значит, все позволено…» [3, с. 74].

Таким образом, агностицизм открывал путь к идеям и экспериментам, которые ранее могли бы считаться недопустимыми с точки зрения религии. Очень скоро, несмотря на отрицание Т. Гексли связи агностицизма с религией, он стал одним из оснований общественного сознания, заняв место рядом с дарвинизмом и евгеникой. Можно сказать, что эти три элемента стали своеобразной религией британских интеллектуалов конца XIX – начала XX века, замещающей «недоказуемое» христианство.

Отметим, что значительную роль в развитии этих направлений сыграли философия Г. Спенсера и Т. Мальтуса и, по свидетельству Г. Уэллса, труды Шопенгауэра [8, с. 167–168, 172]. Труд Томаса Мальтуса (1789 «Опыт закона о народонаселении») возможно оказал влияние на становление дарвинизма в части внутривидовой борьбы за существование («Развитие общества идёт через периодически возникающие кризисы и их преодоление путём отбора сильных и гибели слабых») и определенно оказал влияние на становление евгеники в части идеи необходимости контроля за рождаемостью и отбора более качественных и сильных генов. Вот как написал о значении труда Т. Мальтуса «Опыты о народонаселении» Герберт Уэллс в своем произведении, цикле эссе «Предвидения» (“The Anticipations”): «Целясь в неправоверных мечтателей, она привела в движение такие силы, которые в корне подорвали принципы правоверной добродетели в западном мире. Совпав с геологическими открытиями, она почти одновременно пробудила в умах Дарвина и Уоллеса то направление мысли, которое выразилось, а потом демонстрировалось в теории естественного отбора…» [8, с. 168].

Как минимум параллельно с теорией Ч. Дарвина развивалась теория «естественной социологии» Г. Спенсера «Основные начала» (“The Principles”, 1862), основанная на очень схожих принципах «социальной эволюции» («естественный отбор», «борьба за существование», «выживание сильнейшего») [3, с. 83] и фактически давшая начало течению, которое впоследствии будет названо «социал-дарвинизмом». Теория Г. Спенсера также оказала влияние на учение Т. Гальтона, основанное на принципах дарвинизма, но применительно именно к человеческому обществу. Подробно о взаимосвязи дарвинизма и евгеники с теориями Мальтуса и Спенсера пишет В.Ю. Катасонов [3, с. 80–83].

Мы также можем предположить, что не последнюю роль в становлении взглядов этих ученых-революционеров сыграл кальвинизм. Именно кальвинистская доктрина Предопределения и протестантский «логический» подход к действию Промысла Бога в этом мире оказали влияние на формирование принципов детерминизма в биологии (дарвинизм), а затем была использована в евгенике и «социал-дарвинизме». Недаром Герберт Уэллс «…объявляет себя сторонником концепции, названной Джоном Холдейном “научным кальвинизмом”» [9, с. 14].

Появление теорий Дарвина, Гальтона, Спенсера, Гексли стало настоящей революцией в общественном сознании Британии конца XIX века, они определили направление общественной мысли как минимум до начала XX века, но мы могли бы сказать, что и до настоящего момента мир испытывает воздействие этих теорий.

Герберт Уэллс, имевший специальность биолога и написавший в 1892 г. одной из первых своих работ учебник биологии и физиографии (учебник выдержал пять изданий), был последовательным и крайне успешным сторонником и пропагандистом евгеники и научного дарвинизма. Его учителем в Лондонском университете был Томас Гексли (Хаксли), который, возможно, оказал молодому неординарному писателю-фантасту протекцию, помог ему с публикацией его первых произведений, а впоследствии ввел его в круг видных деятелей британской элиты.

В своем литературном творчестве Г. Уэллс закономерно поддерживал взгляды того круга людей, к среде которых он принадлежал: британских ученых-агностиков, во многом убежденных материалистов и сторонников научно-технического прогресса и эволюции. Отражая в своих произведениях именно их методы научного познания действительности и осмысления процессов, происходивших в обществе, к концу XIX века он стал одним из основоположников жанра научной фантастики.

Во многих художественных произведениях Уэллса, принесших ему популярность, мы видим восхищение преображающей и созидательной ролью науки в изменении обыденной жизни людей, восхищение силой человеческого разума, способного прорваться за грань познания. В своих романах и повестях Уэллс сделал ряд научно-технических предсказаний, которые начали сбываться через достаточно малый промежуток времени – уже в начале XX века. Столь же смелые прогнозы, как в научно-технической сфере, он делал в своих произведениях и в области жизни человека и развития общества. Произведения Уэллса оказывали на формирование картины мира и образа будущего британцев и читателей за пределами страны огромное влияние. Само по себе литературное творчество писателя было актом серьезной общественной деятельности.

Но помимо романов, повестей и рассказов, он создавал произведения, которые можно было бы отнести к жанру философских, политических и социологических трактатов. В них Г. Уэллс в концентрированном виде излагал систему своих взглядов на мир будущего, которую он частично отражал в своем художественном творчестве.

К дискуссии о евгенике начала XX века Уэллс подошел известным писателем, принятым в британском обществе, автором крупных и ярких произведений, во многих из которых мы можем увидеть отражение его естественно-научных взглядов. В частности, он проводил в них идеи о возможности и желательности евгенических экспериментов, опирающихся на теорию Дарвина об эволюционной борьбе и изменчивости видов.

Идеи Дарвина были отражены Г. Уэллсом уже в романе «Машина времени» (1895), в котором он предположил возможность эволюционирования человечества и разделения его на два биологически различных вида: элоев, возможно, потомков изнеженных аристократов, и морлоков – потомков пролетариата, вытесненного в подземные пространства, в которых была сосредоточена вся промышленность. При этом, демонстрируя законы эволюции, Уэллс показывает на примере элоев результат «межвидовой борьбы»: слабый вид занимает более низкую ступень в «пищевой цепочке», элои становятся менее приспособленными к жизни и представляют собой всего лишь корм для морлоков, можно сказать, что морлоки их специально разводят и являются более высокоорганизованными хищниками по отношению к ним.

Повесть «История грядущих дней» (1899) можно назвать приквелом романа «Машина времени». В ней показано, что подобное разделение человечества – это результат социального разделения. В этой повести, очень интересной с точки зрения социальных проектов Уэллса, показан механизм влияния социальных факторов на деградацию человека и трансформацию его личности. В романе «Когда Спящий проснется» (1899) эта линия будет продолжена.

Отметим сразу, что сделанные Уэллсом в начале его творчества зарисовки в духе социал-дарвинизма будут важны для его последующих работ, напрямую связанных с евгеникой. В них, описывая необходимые евгенические меры для предотвращения распространения «дурных генов» и улучшения человеческой «расы» (Уэллс имеет в виду именно «человеческую расу»), он предполагает ограничение в размножении именно для беднейших слоев общества («морлоков»), но не для аристократии («элоев»), с готовностью разделяя членов общества по «качеству».

Влияние теории Дарвина и учения евгеники прослеживается и в произведении Уэллса 1896 года – романе «Остров доктора Моро». Научные эксперименты, которые проводит над своими «пациентами» естествоиспытатель Моро, вполне отражают дух времени: смелое вторжение в тайны мироздания и стремление к преобразованию природы живых существ, к сотворению нового экспериментального мира. Проводя опыты над животными, Моро, вероятно, не против провести эксперимент и на человеке.

Но, касаясь темы евгеники, Уэллс не дает в ранних художественных произведениях ей оценку. Достаточно объективно, с позиции ученого делая научно-фантастические допущения в художественном пространстве произведения, он создает картину гипотетически возможного научного явления и проводит его исследование не только со стороны естественной науки, но и со стороны морально-этических последствий этого явления.

Так, проблематика романа «Остров доктора Моро» сложна, что и делает его не просто «готическим романом ужасов», а одним из оригинальных научно-фантастических произведений великого писателя. В этом произведении писатель поднимает ряд проблем, актуальных и в наше время, таких как проблема границы допустимости научного эксперимента, проблему биоэтики и применения вивисекции, проблему ответственности ученого за результаты своих научных экспериментов, проблему ответственности творца за судьбу своих творений.

Ярче всего позиция Г. Уэллса по вопросу евгеники была выражена в его проектно-публицистических произведениях и философских эссе, написанных им в начале XX века, как раз к тому моменту, когда проблема евгеники подошла к этапу активного обсуждения в обществе. Первому, по Ф. Гальтону, этапу внедрения учения в общество – этапу обсуждения и пропаганды, предшествующему мероприятиям по проведению в правовое поле евгенических законов.

Таков созданный в 1901 году цикл эссе «Предвидения» (“The Anticipations”), произведший необычайный эффект в читательской среде. В нем Г. Уэллс построил образ будущего, описав возможные варианты развития человеческой цивилизации в технической, научной и социальной сферах. Интересным является факт, что очень многие из сделанных им в этом произведении предсказаний относительно научно-технического прогресса, на тот момент казавшиеся фантастическими, к нашему времени большей частью сбылись.

В «Предвидениях» Уэллс, возможно, впервые четко выразил свою позицию по вопросу евгеники. Он описывает устройство человеческого общества как единое Мировое государство (о котором мечтали члены Фабианского общества, в которое входил и сам Уэллс, и Б. Шоу). В нем ради общественного блага вводится жесткий контроль над количеством и качеством народонаселения в соответствии с принципами мальтузианства, которые и определяют концепцию Уэллса по отношению к евгеническому отбору. В последней главе «Предвидений» «Вера, мораль, политика новой республики» он разворачивает перед читателем систему аргументации в пользу необходимости контроля над рождаемостью, прежде всего «массы отбросов белой и желтой цивилизаций…» к которой «присоединятся в громадной пропорции черная и коричневая расы» [8, с. 164]. Под «отбросами» он понимает прежде всего слабых и больных членов беднейших слоев общества, неспособных дать семье достойный доход и воспитание детям и паразитирующих на более здоровых и богатых классах.

Г. Уэллс настаивает на внедрении на государственном уровне жесточайших принципов «негативной» запретительной евгеники, следуя которым общество будущего должно избавиться от «глупых, презренных созданий, трусливых, беспомощных и бесполезных, несчастных или гнусно счастливых в омуте грязного порока; созданий слабых, безобразных, рожденных от необузданной похоти и плодящихся по невоздержанию и тупости…» [8, с. 174]. Граждане новой республики будут «смотреть на воспроизведение рода такими людьми, дети которых *неизбежно* обречены быть больными или слабоумными, – в будущем медицина, вероятно, будет в состоянии определять такие случаи, – как на самый страшный грех, какой можно себе представить» [8, с. 174].

Для сохранения качества здоровья будущих поколений граждан мирового государства в отношении слабых и больных, если они будут пытаться иметь детей, будет применяться эвтаназия [8, с. 174]. Как минимум половине населения Земного шара стоило бы сознательно отказаться от продолжения рода для сохранения личного счастья и благополучия общества [8, с. 179]. В будущем господствующие классы будут следовать принципам, при которых будет возможно (и желательно) «безболезненное вымирание слабых и чувственных», населения трущоб, которое будет выполняться «по определенному плану» [8, с. 179]. Таким образом, в своем футурологическом проекте Уэллс описал достаточно жестокую картину, упомянув при этом, что для «идеалистических душ» чтение книги Т. Мальтуса «составляет пытку» [8, с. 168], такую же реакцию он ожидает и на свой труд: «Люди сентиментальные и все те, чье нравственное чувство воспиталось в старой школе, без сомнения, найдут наши идеи ужасными» [8, с. 178]. Но изложенные им принципы, по его предположению, вступят в действие с будущего же века: «…так возобновится и процесс физического и умственного улучшения человеческого рода, и повышение среднего уровня человечества…» [8, с. 179]

В произведении 1903 года «Человечество в становлении» (“Mankind in the Making”) Г. Уэллс подверг сомнению некоторые из евгенических принципов, но в целом продолжил их утверждение и развитие.

Примером этого может служить художественно-публицистическое «проектное» произведении 1905 года «Современная Утопия» (“A Modern Utopia”), в котором он, описывая картину идеального общества возможного будущего, развивает идеи евгеники, действующие в нем: «Метод самой природы в этом процессе состоит в том, чтобы убить тех, кто слабее и глупее, раздавить их, уморить их голодом, чтобы побороть их, используя более сильных и более хитрых как ее оружие. Но человек – неестественное животное, мятежное дитя природы, и все больше и больше он поворачивает себя против строгой и изменчивой руки, которая взрастила его. Он с растущей обидой видит множество страданий неэффективных жизней, о которые его вид спотыкается при его восхождении. В современной Утопии он приступит к изменению древнего закона. Неудачники не будут больше страдать и погибать, чтобы их число не увеличилось, но число неудачников не должно увеличиваться, чтобы они не страдали и не погибали, а вместе с ними и вся раса» [10, с. 136–137].

Идеальное общество Утопии разделено на 4 касты (подобный принцип евгенической организации общества и разделения на касты мы увидим в романе «Новый дивный мир» О. Хаксли, разделявшего евгенические взгляды). В своей «Автобиографии» Г. Уэллс писал, что на создание романа повлияло произведение Платона «Государство» [11, с. 658]. В Государстве Платона и в Утопии Уэллса для сохранения генетического здоровья населения производится селекция: браки у Платона совершаются по жребию, но исходные данные для выбора жребия составляются особыми людьми, наделенными властью, у Г. Уэллса браки также заключаются только между идеально здоровыми людьми. Видя эту связь и проводя параллель между современными евгенистами и их предшественниками, Г.К. Честертон говорил, что Платон с его идеями – это Бернард Шоу, только говоривший по-гречески [12, с. 10].

Очень важным художественным произведением Уэллса, созданном в 1923 году, в котором будет показано идеальное общество победившей евгеники, стала еще одна утопия – роман «Люди как боги», в котором, возможно, впервые в истории научной фантастики было изображено путешествие в параллельный мир через некий портал.

В этом параллельном мире существует цивилизация, намного превзошедшая земное человечество во всех видах развития, обогнавшая его на три тысячи лет. Представители этого мира обладают почти идеальной внешностью, здоровьем и интеллектом, владеют телепатией. Они стали совершенно новым видом, отличным от человека, в результате длительной евгенической работы на протяжении многих поколений [13, с. 204–205].

В своем произведении 1928 года, переиздававшемся в 1933 году, «Открытый Заговор» (“The Open Concpiracy”) Уэллс продолжил развитие идей о необходимости контроля над численностью населения со стороны теперь уже сильного Единого мирового государства, в котором для избавления нагрузки на средства производства «с течением времени управляемое размножение войдет в сферу возможностей человека» (Здесь и далее перевод наш) [14, с. 36] и где «…организованное мировое сообщество, осуществляющее и обеспечивающее собственный прогресс, требует целенаправленного коллективного контроля над численностью населения в качестве основного условия…» [14, с. 36]. В этом обществе будет можно обеспечить «достаточный стимул или препятствие для того, чтобы повлиять на общий уровень рождаемости или на уровень рождаемости конкретных видов, в зависимости от того, что может быть сочтено желательным руководящими принципами сообщества…» [14, с. 36]. То есть речь здесь опять ведется о государственном контроле на научных основаниях над количеством и качеством рождающихся детей в соответствии с принципами мальтузианства и евгеники.

В 1930 году Г. Уэллс совместно с Джулианом Хаксли, известным биологом, братом О. Хаксли, племянником Т. Гексли (так традиционно переводят на русский язык фамилию отца евгеники, но он был старшим и знаменитым членом семьи Хаксли) и своим сыном Г.П. Уэллсом издают девять томов учебника по биологии «Наука жизни» (“The Science of Life”). Весь фундаментальный труд опирается на теорию Дарвина и его соратников. И одну из глав этой работы (“The Breeding of Mankind”) Г. Уэллс посвящает евгенике человека.

Поскольку население увеличивается, грядет «шторм рождаемости», и естественные методы отбора лучших из популяции уже не так влияют на человечество, защищенное цивилизацией, вместо «жестокого природного отбора убийством лучше использовать искусственный отбор выборочной репродукции – евгенику. То есть преимущественное разведение лучших» [15, с. 874]. При этом «позитивная» евгеника (поощрение рождаемости среди «желательных» членов

общества) не оправдала себя, и Уэллс возлагает надежды на беспощадную «негативную» евгенику (запрет на рождение детей у «нежелательных» родителей). Так, в США программа евгеники уже начала работу на государственном уровне, и это может служить примером эффективного применения этого учения [15, с. 874–875]. Общий вывод, который делается в данном разделе работы: «В каждом поколении число неразвитых, дефективных, ленивых, глупых, слабых и бесцельных должно быть контролируемо разумом человечества» [15, с. 875–876].

В 1934 году в своей автобиографии (“Experiment In Autobiography, Discoveries and conclusions of a very ordinary brain (since 1866”)) Г. Уэллс написал странные слова о том, что он «раздавил позитивную евгенику» в произведении «Человечество в становлении». Но Уэллс евгенику совсем не «уничтожал», он покончил только с позитивной евгеникой, (“…in Mankind in the Making, where the only tolerable stuff was the plain and simple squashing of “Positive Eugenics”…”) [11, с. 656], продолжая защищать и развивать именно негативную евгенику.

Когда в 1922 году в США вышла книга сторонницы негативной евгеники и феминизма Маргарет Зангер (Сэнджер) “The Pivot of Civilization”, Г. Уэллс серьезно поддержал сторонников евгеники в Америке, написав «Предисловие» к книге, в котором он сказал: «…Мы хотим, чтобы детей было меньше и они были лучше... и мы не можем наладить общественную жизнь и мир во всем мире, к которому мы стремимся, с помощью невоспитанных, плохо обученных толп неполноценных граждан, которых вы навязываете нам» [16].

Другой, не менее знаменитый британский писатель, Г.К. Честертон, друг Г. Уэллса, оказался одним из очень немногих общественных деятелей, едва ли не единственным из крупных писателей своей страны и эпохи, публично предупреждавшим об опасности внедрения в жизнь британского общества принципов евгеники. Он горячо выступил против евгеники на страницах своей книги «Евгеника и другие бедствия» (“Eugenics and Other Evils”) в 1922 году. Замысел этой книги созрел у Честертона ранее, когда евгенику по принципу «Окон Овертона» начали внедрять сначала в поле научного обсуждения, затем общественных дискуссий, затем евгенику стали преподавать в университетах и, наконец, в Британском Парламенте в 1911 году начались дискуссии о возможности принятия евгенических по своей сути законов, контролирующих «слабоумных» граждан, первым проектом которых стал «Feeble-Minded Control Bill», внесенный на рассмотрение парламентариев в 1912 году. В этом проекте предлагалась стерилизация слабоумных граждан, впоследствии замененная гарантией их отделения от общества и изоляции. Билль был отклонен, но в следующем году был принят евгенический “The Mental Deficiency Act”, прошедший большинством голосов через английский Парламент. Для лишения свободы и заключения в лечебные учреждения закрытого типа любых граждан, признанных слабоумными или склонными к совершению преступлений, требовалось свидетельство лишь двух докторов. Акт продолжал действовать до 1959 года.

Честертон участвовал в публичных общественных дискуссиях и терпеливо, не давая волю гневу, собирая факты и анализируя ситуацию в обществе, он писал небольшую книгу «Евгеника и другие бедствия» (“Eugenics and Other Evils”). В ней он коснулся комплекса социальных проблем и бедствий (“evils”), которые были тесно взаимосвязаны: обеднение и деградация населения, рост социалистических настроений, нарастающая анархия власти в сочетании с усиливающимся деспотизмом государства. Но среди всех упомянутых социальных бед писатель особо выделил и в заглавии книги, и в ее проблематике главную, вытекающую из всех предыдущих: учение евгеники.

Еще до написания книги “Eugenics and Other Evils” он высказывал свое отношение к евгенике и к интересу к ней Герберта Уэллса. В сборнике эссе «Еретики» (“Heretics”) 1905 года есть отдельное эссе, посвященное Г. Уэллсу, в котором Честертон дал его увлечению евгеникой дружескую оценку, искренне радуясь тому, что Уэллс расстался со своими заблуждениями (как думал или желал ему Честертон): «Столь же хороший пример его смирения и здравомыслия можно найти в изменении его взгляда на науку и брак. Когда-то он придерживался, как мне кажется, мнения, которого до сих пор придерживаются некоторые социологи, что человеческие существа могут успешно скрещиваться и размножаться подобно собакам или лошадям. Он больше не придерживается этой точки зрения. Он не только больше не придерживается этой точки зрения, но и написал об этом в «Человечество в становлении» с таким потрясающим здравым смыслом и юмором, что мне трудно поверить, что кто-то еще может придерживаться того же мнения. Это правда, что его главное возражение против этого предложения заключается в том, что это физически невозможно, что кажется мне очень незначительным возражением и почти ничтожным по сравнению с другими. Единственное возражение против научного брака, заслуживающее самого пристального внимания, состоит просто в том, что такая вещь может быть навязана только невообразимым рабам и трусам.

Я не знаю, правы ли (как они говорят) ученые – брачные агенты или нет (как говорит мистер Г. Уэллс), утверждая, что медицинский надзор приведет к появлению сильных и здоровых людей. В одном я уверен точно: что если бы это произошло, то первым делом сильные и здоровые люди уничтожили бы это медицинский надзор» (перевод наш) [17, с. 76].

На страницах своей книги “Eugenics and Other Evils” Честертон продолжил полемику с Уэллсом и другими представителями евгеники. Но в отличие от характеристики действий и образа мыслей остальных евгенистов, например, таких как соратник Т. Гексли К. Пирсон, профессор С.Р. Штейнмец и доктор К. Салиби, взгляды Герберта Уэллса он подверг очень доброжелательной критике.

В части своей книги, посвященной Уэллсу, Честертон пишет, что ему можно было бы дать медаль как «спасителю граждан» (“ob cives servatos”), «как евгенисту, который уничтожил евгенику» [12, с. 70]. Уэллс, по мнению Честертона, «в той прекрасной книге “Человечество в становлении” … бросил евгенистам интеллектуальный вызов, который, как мне кажется, не имеет ответа, но который, во всяком случае, остается без ответа» [12, с. 70]. Он фактически нанес удар по учению евгеники своим утверждением, что «…мы не можем быть уверены в наследовании здоровья, потому что здоровье – это не качество. Это не что-то вроде темноты волос или длины конечностей. Это отношение, баланс… даже если вы скрестите двух здоровых людей… вы не можете быть более уверены в хорошем потомстве, чем вы можете быть уверены в хорошей мелодии, если вы играете две прекрасные мелодии одновременно на одном и том же пианино» [12, с. 71].

Можно считать все замечания, сделанные в этой книге Честертоном о евгенике косвенной полемикой с взглядами Г. Уэллса, который вовсе не отказался от своих евгенических взглядов.

Свою книгу “Eugenics and Other Evils” Честертон начинает с замечания о том, что она была задумана еще до войны с Германией как реакция на взрыв популярности евгеники, на идеи, например, Бернарда Шоу о том, что «… вывести человека, похожего на ломовую лошадь, было истинным способом достичь высшей цивилизации…» [12]. Но выходу книги помешала война с Пруссией (так Честертон называет Германию) и писатель надеялся, что такая книга уже будет не нужна, ведь идеи государства, основанного на строгой научной организации, получили наглядный негативный пример в лице Германии, с которой велась война. Он надеялся, что англичане надолго забудут «вонь этих гадких лабораторий» и потеряют интерес к экспериментам на обществе. Но после окончанием войны разработки в области евгеники продолжились, и Честертон закончил и издал свою книгу, переосмыслив уже написанное ранее, уже в новом контексте.

Г.К. Честертон очень хорошо понимал принципы продвижения тех или иных идей в жизнь общества, схема продвижения евгеники от идей до нормы жизни Ф. Гальтоном была им хорошо понята. Осознавая опасность, которую представляло внедрение евгенических принципов в жизнь общества, Честертон писал: «Самой мудрой вещью на свете будет кричать прежде, чем тебе нанесли рану. Бессмысленно кричать после того, как тебя ранили, особенно – ранили смертельно… большинство тираний стали возможны только потому, что люди начинали действовать слишком поздно… Часто необходимо действовать против тирании прежде, чем она появится… И негоже отвечать, что схема ее лишь витает в воздухе. Удар топора возможно отразить только когда топор еще в воздухе и не достиг цели…» [12, с. 3]. Это была реакция писателя на тот самый принцип «Окон Овертона», который предлагался Ф. Гальтоном для внедрения евгенического учения в жизнь общества.

Заметим, что схожий принцип внедрения идей Честертон отразил в своем романе «Перелетный кабак» (1914): в нем описывался процесс постепенного внедрения чужого культурного кода в жизнь английского общества: от внедрения чужих концептов языка и идей до закрепления их в массовом сознании, а затем и на законодательном уровне [18, с. 127–135]. В романе, по нашему предположению, писатель отразил реальность тех дней, когда самые неожиданные и скандальные законы, такие как «Feeble-Minded Control Bill» (1912) и ‘’The Mental Deficiency Act” (1913), могли пройти обсуждение в Парламенте.

Итак, через девять лет после начала работы над книгой Честертон выступает против идей, которые продвигаются с помощью «чопорной науки, той же запугивающей бюрократии и того же терроризма низкопробных профессоров, которые привели Германскую империю к ее недавнему сомнительному триумфу» [12]. При этом Честертон называет евгенику несомненно существующей школой мысли и схемой действия, такой же несомненной, как Оксфордское движение, пуритане или Долгий Парламент, что при этом евгеника – это зло, использующее двусмысленность и благие намерения вовлеченных в нее людей и которое должно быть уничтожено [12, с. 3].

Как и во многих своих произведениях, Честертон доносит до своего читателя свою позицию, опираясь на приемы гротеска и парадокса, используя сравнения и притчи. И в этом видна его исключительная доброжелательность и терпение, с которыми он объясняет логику евгенистов и ее пагубность.

В это время евгенисты, следуя основным положениям своей науки, вовсю в прессе и на собраниях обсуждали проекты здоровой евгенической семьи, главной идеей дискуссии было заключение браков исключительно между здоровыми людьми ради здоровья нации и улучшения ее наследственных признаков.

В этом отношении мораль евгеники представляет собой нечто совершено новое и нетрадиционное: «…моральная основа евгеники такова: ребенок, за которого мы несем главную и непосредственную ответственность, – это нерожденный младенец…» и «…о ребенке, которого нет, можно подумать даже раньше, чем о жене, которая есть. Важно понимать, что это сравнительно новое направление в морали» [12, с. 5].

Честертон замечает, что «совершенно очевидно следующее: человечество до сих пор считало узы между мужчиной и женщиной столь священными, а их влияние на детей столь непредсказуемым, что они всегда больше заботились о сохранении чести, чем о сохранении безопасности…» [12, с. 7–8] и «…внедрить этику, согласно которой верность или неверность могут варьироваться в зависи-

мости от неких подсчетов – это редчайшая из всех вещей, революция, которой раньше не было» [12, с. 8].

Впервые с древних времен наука вторгается в личную и семейную жизнь людей, возвращая европейское общество в эпоху рабовладения: «Самое краткое общее определение евгеники с практической стороны состоит в том, что она в большей или меньшей степени предполагает контроль над некоторыми семьями, по крайней мере так, как если бы они были семьями рабов-язычников» [12, с. 10], но «…свободные люди-язычники убили бы первого человека, который предложил бы это» [12, с. 10].

Будучи экспертом в области художественной и публицистической речи, профессиональным журналистом, Честертон внимательно разобрал языковые приемы евгенистов. Для сокрытия своих истинных целей открывая «Окна Овертона», в попытке преодолеть шок и сопротивление общества от предлагаемых нововведений, они часто используют эвфемизмы, длинные научные слова вместо коротких и понятных всем.

Например, шокирующая фраза: «Давайте съедим человека!» На языке евгенистов вполне пристойно могла бы быть изложена как: «Не исключено, что может наступить период, когда узкое, хотя и некогда полезное различие между человекообразными homo и другими животными, которые были изменены (модифицированы), исчезнет, и по многим моральным аспектам оно может быть также изменено даже в отношении важного вопроса о расширении рациона питания человека …» [12, с. 13]. Также «атеистический стиль», который используют в своем языке евгенисты, «инстинктивно выбирает слово, которое предполагает, что вещи мертвы; что у вещей нет души» , избегая «разговоров о любви или страсти, которые являются вещами живыми, и называет брак или сожительство «отношениями полов»; как если бы мужчина и женщина были двумя деревянными предметами, стоящими под определенным углом и в определенном положении друг к другу, как стол и стул» [12, с. 47]. Очень интересны примеры использования безличных форм пассивного залога в построении фраз евгенистами: “It is never “the doctor should cut off this leg” or “the policeman should collar that man.” It is always “Such limbs should be amputated,” or “Such men should be under restraint.”” («Это никогда не: “доктор должен отрезать эту ногу” или “полицейский должен надеть на этого человека ошейник”. Это всегда: “Такие конечности следует ампутировать” или “Такие люди должны быть под контролем”» [12, с. 48].

Излагая свои положения максимально нейтрально и научно, заявляя, что «условия должны быть изменены» или «происхождение должно быть исследовано», евгенисты никогда не имеют в виду, что это должно быть сделано эволюционно или с помощью демократии. «Теряя» подлежащее в предложении, субъекта действия, «отдельный евгенист имеет в виду себя и никого другого» [12, с. 50].

В книге Честертона мы можем встретить очень ясный и пугающий термин: «медицинская диктатура» неопределенного круга «экспертов» и «великих исследователей» [12, с. 54], определяющая жизнь всех и каждого в британском обществе, потому что критерии, по которым евгенисты собираются внедрять свой искусственный отбор, очень неопределенны. Этот термин имплицитно присутствовал в романе «Шар и Крест». В романе профессор Люцифер установил тиранию с помощью медицинской полиции, заключавшей в сумасшедший дом всех, у кого не было «справки о нормальности», всех, кто хоть как-то соприкасался с религиозным дискурсом [19, с. 189].

В стране постепенно устанавливается новая форма «правоверия»: на место государственной Церкви Веры приходит Церковь научного скептицизма (“The Established Church of Doubt”), жрецами в которой являются те самые «эксперты». Соединившись с политиками, они диктуют волю научных кругов всему обществу при проведении своих сомнительных экспериментов: «То, что действительно пытается тиранить через правительство, – это Наука. То, что действительно использует светскую руку, – это Наука. И вера, которая действительно взимает десятину и захватывает школы, вера, которая действительно навязывается штрафом и тюремным заключением, вера, которая действительно провозглашается не в проповедях, а в уставах и распространяется не паломниками, а полицейскими, – эта вера является великой, но спорной системой мышления, которая началась с Эволюции и закончилась Евгеникой. Материализм – это действительно наша установленная Церковь; поскольку Правительство действительно поможет ей преследовать ее еретиков. Вакцинация за сто лет эксперимента оспаривалась почти так же часто, как крещение за свои приблизительно две тысячи лет. Но нашим политикам кажется вполне естественным навязывать вакцинацию: и им показалось бы безумием навязывать крещение» [12, с. 76–77].

Это Честертон показывает на примере «Билля о контроле за слабоумными» «Feeble-Minded Control Bill» («Feeble-Minded Bill» – «Глупый Билль», как его в насмешку называет Честертон). Евгенический, по сути, билль определял необходимость удаления из общества и помещения «слабоумных» людей в специальные учреждения, преимущественно трудовые лагеря. Проект этого закона также предусматривал принудительную стерилизацию слабоумных для сохранения здоровья нации. При том, что сам термин «слабоумный» был очень неопределенен. Честертон подверг этот закон резкой критике. Собственно, общественная дискуссия по поводу внесения этого законопроекта в Парламент и побудила его приступить к написанию материалов, ставших в 1922 году книгой. Критерии, по которым «слабоумные» должны были выявляться, были весьма размыты. «Не следует полагать, что в Законопроект включено более строгое определение. Действительно, первое определение термина “слабоумный” в Законопроекте было гораздо более свободным и расплывчатым, чем сама фраза “слабоумный”. Это пример вопиющего идиотизма о “людях, которые хотя и способны зарабатывать себе на жизнь при благоприятных обстоятельствах” (как будто кто-то мог бы зарабатывать себе на жизнь, если бы обстоятельства были прямо неблагоприятны для этого), тем не менее “неспособны вести свои дела с должным благоразумием”; именно это весь мир и его жена рассказывают о своих соседях по всей этой планете» [12, с. 20]. Одно дело четко определенный медицинский термин «идиот» или «маньяк», другое дело «слабоумный», новое определение, которое может подойти к очень многим людям.

И Честертон говорит о фактическом распространении принципов контроля за здоровьем на всех граждан страны, независимо от того, являются ли они слабоумными или нет. Анализируя тенденции продвижения интересов евгеники, он видит, что этот контроль постепенно устанавливается над всеми сферами личной жизни – сначала в форме дискуссии, а потом и с выходом на законодательный уровень: «Не только открыто говорится, но и горячо настаивается на том, что цель этой меры состоит в том, чтобы помешать любому человеку, которого эти пропагандисты не считают умным, иметь жену или детей. Каждый угрюмый бродяга, каждый застенчивый рабочий, каждый эксцентричный деревенский житель могут довольно легко оказаться в таких условиях, которые были созданы для маньяков-убийц. Такова ситуация, и в этом суть. Англия забыла о феодальном государстве; она переживает период последней анархии Индустриального государства. В теории мистера Беллока многое говорит о том, что она приближается к Рабовладельческому государству… Но мы уже находимся под властью евгенического государства, и для нас ничего не остается, кроме восстания» [12, с. 21].

По нашему мнению, данная ситуация была отражена Честертоном на страницах романа «Жив-человек», написанном в 1911 году, как раз в то время, когда евгенические законы проходили бурное обсуждение в обществе. На примере эксцентричного главного героя романа Инносента Смита, разрушающего своим нестандартным поведением атмосферу пессимизма и уныния в обществе, писатель показывает, как мог бы пострадать невинный человек, которого захотели бы признать сумасшедшим или слабоумным с помощью всего двух докторов. Учитывая общественную позицию писателя по отношению к грядущей «медицинской диктатуре», можно глубже понять драматизм образа главного героя и расширить понимание проблематики произведения.

Все евгенические инициативы имеют характер эксперимента над живыми людьми и их судьбами, не только противоречат этике, но логике и здравому смыслу большинства традиционно настроенных граждан, человеческой логике. Государство, которое не в состоянии остановиться на пути внедрения непроверенных теорий в жизнь, допускающее возможность реализации этих теорий на уровне обязательного для общества следования им, находится в состоянии анархии, так как не может остановиться вовремя («Государство внезапно и тихо сошло с ума. Оно несет чушь и не может остановиться…» [12, с. 25]), не видит пределов допустимого в гражданском обществе.

Уже на начальной стадии реализации планов евгенистов по контролю за семьями британцев государственные органы стали осуществлять действия, ранее несовместимые с общественным правом и моралью, такие как вмешательство в дела семьи бедных слоев англичан, проведение недопустимых опросов среди бедных женщин («Официальные бумаги были разосланы матерям на бедных улицах; бумаги, в которых совершенно незнакомый человек задавал этим уважаемым женщинам вопросы, за которые мужчина был бы убит в классе тех, кого называли джентльменами, или в странах, которых называли свободными людьми» [12, с. 166]).

Более того, была разработана система аппарата тестов и вопросов, которые задавались бедным семьям. Результат этого опроса мог привести к изъятию ребенка из семьи. Также вводилось изъятие детей из семей, которые были сочтены неблагополучными, или помещение детей, у которых нашли склонность к асоциальному поведению (например, пропуск занятий в школе), в специальные исправительные учреждения. Это было прообразом современной Ювенальной юстиции, действовавшей «исключительно ради блага и здоровья нации» по принципу евгеники. Причем правила эти применялись только к материально необеспеченным гражданам. Человек, не принадлежащий к высшему свету, рассматривается как вещь, как инструмент, который нужно просто держать в порядке для большей производительности труда и, следовательно, для большей прибыли (большей выгоды для индустрии). Это является доказательством «плутократического импульса», стоящего за всей евгеникой. Бедные при этом рассматриваются как отдельная раса, требующая улучшения. При этом, замечает Честертон, среди бедных есть люди не только самых различных типов здоровья и психики, но даже и происхождения. В этом мы можем найти ответ о том, кто же собирался руководить процессом евгенического отбора и кто определял бы его принципы, по чьему заказу и благодаря какому финансированию развивалась евгеника и проводились в жизнь ее идеи. «У них есть великие кампании и космополитические системы для строгой регламентации жизни миллионов и достижения науки и прогресса...» [12, с. 179].

В отдельной главе «Подлинная история евгениста» Честертон дает портрет типичного представителя евгеники. Это часто представитель высшего класса, живущий в самом престижном районе Лондона, не врач, не юрист, но часто занимающий должность в магистрате. «Он родился около 1860 года; и был членом парламента примерно с 1890 года. Первую половину своей жизни он был ли-

бералом; вторую половину он был консерватором» [12, с. 115]. Он участвует в работе Парламента, занимаясь во многом имитацией деятельности. Он является средним бизнесменом, генетически он протестант, но когда старая протестантская религия в Англии стала рушиться, он стал агностиком, пристрастившимся к скептицизму.

Логика евгениста, который зачастую является работодателем по отношению к людям низших классов, когда он видит бедную семью со множеством рахитичных детей, впадающую в нищету, диктует необходимость сократить количество бедных людей, чтобы не плодить нищету, что было бы меньше несчастий, если бы не было нежелательных детей». Для того, чтобы семья жила в достатке, у нее должен быть выше доход на члена семьи, следовательно, этих членов должно быть меньше. По сравнению с понятиями заработной платы и дохода «брак и материнство – роскошь, которую можно изменить в соответствии с рынком заработной платы…». Собственно, эту позицию и защищал Г. Уэллс в своих публицистических произведениях, эту позицию отстаивала М. Зангер в своей деятельности и книге, вступление к которой написал Г. Уэллс.

Евгеника – не наука, сомнительный эксперимент на обществе, который пытались ставить жрецы от науки, полностью провалился, но допустившие ошибку политики и ученые не хотят ее признавать, двигаясь по пути диктатуры, считает Честертон: «Есть одна сильная, поразительная, выдающаяся черта евгеники, и это ее подлость. Богатство и социальная наука, поддерживаемая богатством, попытались провести бесчеловечный эксперимент. Эксперимент полностью провалился. Они стремились накопить богатство, а привели людей к жалкому состоянию. Затем вместо того, чтобы признать ошибку и попытаться восстановить достаток или исправить жалкое состояние людей, они пытаются прикрыть свой первый жестокий эксперимент еще более жестоким экспериментом. Они накладывают ядовитый пластырь на отравленную рану… Они, по-видимому, готовы арестовать всех противников своей системы, как сумасшедших, просто потому, что система сводила с ума» [12, с. 146].

Как же государство, в котором ценности демократии, свободы и уважения к личности, которые провозглашались и отстаивались долгое время, государство капиталистического индивидуализма пришло к тому, что свободы его граждан оказались попраны в самой интимной сфере – сфере частной семейной жизни?

Честертон дал ответ и на этот вопрос. Говоря об одном из очень актуальных политических движений современности – социализме как об одном из «бедствий», он очень тонко отметил, что социализм ни в коем случае не является анархией, но совсем наоборот: это система, в которой царствует четкий порядок и распределение благ, которое жестко контролирует государство. Государство для общественного блага имеет власть контроля над свободами членов общества. И в Британии произошел курьезный случай: капиталистическое государство взяло из социалистической системы только самое худшее, оставив без внимания то лучшее, что предлагал социализм, предложив людям пожертвовать свободой для «общественного блага», не предлагая ничего взамен. Оно вторглось в единственное, что оставалось у сломленных, забитых и действительно деградирующих людей, – право частной жизни. «Они добавили теперь все виды бюрократической тирании социалистического государства к старой плутократической тирании капиталистического государства» [12, с. 164].

Многие проблемы современного Честертону британского общества, которые он описал в своей книге, актуальны и в наше время, и не только для Британии. Как выдающийся мыслитель, видящий последствия многих явлений и тенденций, связанных как с диктатурой государства, управляемого невидимыми «научными экспертами», нарушением прав человека, так и с евгеникой и смежными с ней учениями, он сделал ряд грозных предупреждений о перспективах развития человечества в целом.

Правота его опасений подтвердилась очень скоро после выхода его книги в печать. Евгеническое учение стало быстро распространяться по другим странам и континентам. Это распространение имело страшные последствия. Так в Америке было основано свое евгеническое общество, лидеры которого получили поддержку в правительстве США, были приняты евгенические законы. В результате осуществления евгенической программы половиной штатов страны медицинским репрессиям подверглись десятки тысяч людей, были зафиксированы множественные случаи насильственной стерилизации [1, с. 153].

Значительную роль в продвижении евгенических законов о стерилизации в США сыграла М. Зангер, вступление к книге которой написал Г. Уэллс, полностью поддерживавший метод негативной евгеники. Идеи М. Зангер и других евгенистов США и Европы были сосредоточены именно на применении методов негативной евгеники для сохранения «расы чистокровных» [1, с. 152] (в основном белой расы) и направлены против слоев населения, признанных «негодными» (“unfit”), в которых рождаемость была высока. В особенности евреев, славян, католиков и негров [1].

Ярким доказательством того, что Честертон совершенно не ошибался в своих тревогах насчет принципов евгеники, может являться как книга М. Зангер, вышедшая в 1922 году, так и книга Лотропа Стоддарда «Восстание против цивилизации: угроза недочеловека» (“The Revolt Against Civilization: The Menace of the Under Man”), изданная также в 1922 году в США, в которой американский сторонник евгеники и расист выносил предупреждение «цивилизованному человечеству» о причинах социальных конфликтов и революций, которые вызываются, по его мнению, обеднением наследственности в некоторых расах и разрывом в интеллектуальном развитии высшего общества и общественных низов. Последовательно отстаивая позиции евгеники и дарвинизма, он в своей книге предлагает решить проблему возможных социальных конфликтов с помощью негативной евгеники, направленной на «облагораживание населения», то есть запрета на продолжение рода для представителей цветных рас и «дегенеративных классов».

При этом, как и М. Зангер, включившая славян в число «неполноценных», он особое внимание уделяет расовой неполноценности русских и народов России: “The Russian people is made up chiefly of primitive racial strains, some of which (especially the Tartars and other Asiatic nomad elements) are distinctly “wild” stocks which have always shown an instinctive hostility to civilization…” [20, с. 132]. Говоря о толпах неграмотных американских бедняков, устраивающих беспорядки, он сравнивает их «животные инстинкты» с инстинктами невежественных русских [20, с. 102].

В полную силу учение евгеники себя показало в нацистской Германии, где оно не просто поддерживалось правительством Гитлера, но стало неотрывной частью государственной политики, направленной на соблюдение «расовой чистоты нации». И здесь Честертон оказался прав. Он писал о том, что Пруссия (Германия) была родиной «научной организации государства» и «землей научной культуры, из которой пришел идеал Сверхчеловека» [12, с. 182], и что «Англия пошла на войну со Сверхчеловеком в его родном доме…» [12, с. 182].

Отметим, что среди поклонников теории Ф. Ницше о Сверхчеловеке, который был хорошо знаком с теорией Ч. Дарвина, были знаменитые фабианцы Б. Шоу и Г. Уэллс. Они же были и ярыми сторонниками евгеники. В их социалистической фабианской философии научный, медицинский контроль над улучшением здоровья и «породы» людей тесно сочетался с жестким контролем со стороны государства ради общественного блага и «здоровья».

Честертон писал еще в 1905 году в книге «Еретики» об интересе сторонника евгеники Бернарда Шоу к теории о Сверхчеловеке [17, с. 62]. Далее в книге «Евгеника и другие бедствия» он заметил, что Сверхчеловек, очевидно, и является идеалом евгенистов, стремящихся к «улучшению человеческой расы». Он описывает случай, когда евгеническая семья пыталась создать «Сверхчеловека», соблюдая все предродовые условия [12, с. 180–181], за экспериментом внимательно следили евгенисты Г. Уэллс, К. Пирсон и профессор С.Р. Штейнмец. В Первой Мировой войне, как пишет Честертон, Англия «…пошла на войну со всем доктором Штейнмецем и, по-видимому, по крайней мере с половиной доктора Карла Пирсона. Она дала бой месту рождения девяти десятых профессоров, которые были пророками новой надежды человечества» [12, с. 182].

Об этом Честертон говорил еще до прихода к власти в Германии нацистов. Время показало правоту его опасений. Ко времени Второй Мировой войны Германия подошла со значительным «евгеническим» опытом и возможностью проводить медицинские эксперименты на людях, которые она проводила в огромных масштабах в годы войны.

Исследователи отмечают взаимный предвоенный интерес немецких, английских и американских евгенистов друг к другу. Так, немецкие евгенисты писали статьи для “Birth Control Review” М. Зангер, а американские евгенисты – члены «Лиги Контроля над рождаемостью» посещали нацистскую Германию и участвовали в заседаниях Верховного евгенического суда [1, с. 153], оставив после хвалебные отзывы об опыте сторонников евгеники в Германии, о том, как они «Искореняют худшие «штаммы» в германском генофонде научным и по-настоящему гуманным методом…» [21, с. 277–278] (здесь и далее перевод наш – *Л. П.*).

Не исследуя подробно в этой работе связь немецкого и британского фашизма и их взаимное влияние, мы отметим, что Г. Уэллсу, сторонику евгеники, принадлежит термин «либеральный фашизм», к которому он призывал организацию «Молодых Либералов» в своей речи на заседании их Летней школы в Оксфорде в июле 1932 года [22, с. 543]. Его интерес к использованию опыта тоталитарных политических движений в построении мира будущего мирового государства и отражение этого интереса в его художественных и публицистических произведениях неоднократно отмечался отечественными и зарубежными исследователями [22]. Мы видим в совпадении интересов немецких, американских и британских ученых к учению евгеники и методам ее внедрения в общественную жизнь единый вектор движения к построению схожих картин будущего, различного в деталях.

Проблема евгеники не закончилась с победой над германским фашизмом, теперь она выходит на новый уровень. По замечанию исследователя творчества Г.К. Честертона Д. Анквиста, «…к сожалению, философия, породившая евгенику, все еще с нами. Проще говоря, все доводы в поддержку евгеники стали теми же доводами в поддержку контроля рождаемости, абортов и эфтаназии. Честертон это понимал. Только он понимал это в 1912 году. Как и многие другие вещи, Честертон видел в точности, что видим и мы. Только он видел это задолго до того, как это случилось» [1, с. 153–154].

Помимо вопросов контроля над рождаемостью, абортов и эфтаназии, поднимавшихся в трудах евгенистов, на сцену выходит и вопрос «трансгуманизма», генетического и биокибернетического улучшения человеческой природы [3, с. 172–173]. Автором термина «трансгуманизм» был Джулиан Хаксли, соавтор Г. Уэллса и брат Олдоса Хаксли, автор антиутопии «Новый дивный мир», племянник Томаса Гексли (Хаксли), учителя Г. Уэллса [23, с. 215].

О возможной картине будущего с изменением природы человека пишет в своей книге «Четвертая промышленная революция» бывший глава ВЭФ Клаус Шваб [24] и его советник Юваль Харари в книге «21 урок для XXI века». Ю. Ха-

рари, в частности, говорит в своей книге о возможном разделении человечества по принципу доступа к богатству на два неравных биологических вида: «суперлюдей» и «бедных Homo Sapiens» [25, с. 62], когда «развитие биотехнологий позволит превратить экономическое неравенство в биологическое» [25, с. 99–100]. При том, что «суперлюди» могут получить «суперправа», неравные Правам (обычного) человека, ведь «догма прав человека сформировалась в предшествующие столетия… она не предназначена для взаимодействия с суперлюдьми, киборгами и компьютерами с суперинтеллектом…» [25, с. 257]. Это разделение на два неравных вида – долгоживущих генетически модифицированных и трансмутировавших людей и короткоживущих обычных «служебных» людей – очень напоминает сюжет разделения человечества на морлоков и элоев в романе «Машина времени» Г. Уэллса и в его романе «Люди как боги», описывающем параллельную Вселенную, в которой под влиянием евгеники появился новый вид человека.

В качестве выводов нашего исследования мы можем утверждать, что тревоги Г.К. Честертона, высказанные им в начале XX века в полемике со сторонниками евгеники, были актуальными не только для всего XX века и являются актуальными для наших дней, но и заглядывают в возможное будущее человечества, пророчески предупреждая нас о возможном развитии опасных направлений человеческой мысли и внедрении их в жизнь общества.

В рассмотренной книге Г.К. Честертона «Евгеника и другие бедствия», как и почти во всех его произведениях, неизменно присутствует обращение к ценностям религии. Следуя законам публицистики и находясь со своей аудиторией в одном дискурсивном поле, говоря с ней на понятном светском языке, он обязательно вводит в беседу с читателем и христианский дискурс. Даже если он говорит о политике или о таких вещах, как евгеника, он обязательно подтвердит свое кредо – верность догмам христианства.

Говоря об опасности экспериментов над человеком и его здоровьем, он приводит аргументы с точки зрения христианина: «…Здоровье – это просто Природа, и ни один натуралист не должен иметь наглости понимать ее. Здоровье, можно сказать, – это Бог; и ни один агностик не имеет права претендовать на близкое знакомство с Ним. Ибо Бог должен означать, среди прочего, этот мистический и многочисленный баланс всех вещей…» [12, с. 59].

Смотря на мир глазами верующего человека и оценивая происходящие в нем события с духовной точки зрения, опираясь на более чем тысячелетний опыт библейской духовной традиции и нравственности, Честертон видит тенденции развития общества объективнее и дальше, чем представители материалистического направления. В этом главное отличие профетической стороны его творчества от творчества Г. Уэллса, видевшего и прогнозировавшего образ будущего с точки зрения материалистической науки.

Вся логика познания мира и построения научного исследования дарвинистов и сторонников евгеники, напротив, была построена на философии атеизма или агностицизма. Британская традиция научного эмпиризма имела корни в протестантской религии, а именно – в кальвинизме, одним из основных положений которого была Доктрина Предопределения. Честертон сравнивает евгенистов именно с кальвинистами, которых считает самой аморальной и нехристианской из всех христианских систем [12, с. 52, 126–127]. На этой доктрине Предопределения во многом были построены тезисы «евгенического предопределения», исключающие Промысел Божий из баланса жизни.

По словам немецкого философа Освальда Шпенглера, современная цивилизация, основанная на богоборчестве, может быть названа «Фаустовой цивилизацией», переживающей катастрофу [26, с. 152]. Таким человеком «Фаустовой цивилизации» без Бога был, по словам И.И. Сикорского, Герберт Уэллс [26, с. 204–217], последовательный сторонник евгеники, «научный кальвинист». К этому можно добавить, что наряду с видными дарвинистами и евгенистами Г.Дж. Уэллс был одним из активных архитекторов этой цивилизации, своим творчеством не только создававший образ планируемого будущего человечества, но и использовавший свой литературный дар и силу убеждения писателя для обеспечения дальнейшего движения общества по пути, намеченному общественно-политическими кругами, к которым он принадлежал.

Таким образом, в ходе наших исследований было изучено творчество Г.Дж. Уэллса и Г.К. Честертона, сопоставлены их взгляды на евгенику и связанные с ней проблемы, отраженные в их художественных и публицистических произведениях. Сформулированные в работе цель и задачи были решены.

Автором были сопоставлены общественные позиций Г. Уэллса и Г. Честертона, подробно проанализированы их произведения, в том числе не переведенные на русский язык, что составило научную новизну работы.

Работа, несомненно, представляет интерес для литературоведов как при изучении литературы, так и в научных исследованиях. При этом автор видит перспективу подобных исследований зарубежной литературы.

Библиографический список

1. Alhquist D. *The Apostle of Common Sense. San Francisco*. 2003.
2. Кларк С. *Перевернутое время: Г.К. Честертон и научная фантастика (серия «Религиозные мыслители»)*. Москва: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2009.
3. Катасонов В.Ю. *Лжепророки последних времён. Дарвинизм и наука как религия*. Москва: Кислород, 2017.
4. Летучих А.Н. Евгеника: история и современность. *Форум молодых ученых*. 2018; № 5-2 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evgenika-istoriya-i-sovremennost
5. Lehman Joseph. *A Brief Explanation of the Overton Window*. Available at: http://www.mackinac.org/OvertonWindow
6. *Новая философская энциклопедия:* в 4 т. Москва: Мысль, 2010; Т. 1.
7. Гексли Т.Г. Агностицизм. *Философия. Журнал Высшей школы экономики*. 2024; Т. 8, № 2: 400–433.
8. Уэллс Г. *Предвидения. О воздействии прогресса механики и науки на человеческую жизнь и мысль*. Москва: Юрайт, 2022. Available at: https://urait.ru/bcode/507797
9. Кригер И.А. *Философия Герберта Уэллса*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2005.
10. Wells H.G. *A Modern Utopia*. London: T. Fisher Unwin, 1905.
11. Wells H.G. *Experiment In Autobiography, Discoveries and conclusions of a very ordinary brain (since1866)*. London: Victor Gollancz Ltd, 1934; Vol. 2.
12. Chesterton G.K. *Eugenics and Other Evils*. London, New York, Toronto & Melbourne: Cassel and Company Ltd, 1922.
13. Уэллс Г.Д. *Собрание сочинений*: в 15 т. Москва: Правда, 1964; Т.5.
14. Wells H.G. *The Open Conspiracy*. New York: Doubleday, Doran and Company, Inc, 1928.
15. Wells H.G., Huxley J., Wells G.P. *The Science of Life*. London: 1931.
16. Sanger M. *The Pivot of Civilization.* New York: Brentano Publishers, 1922.
17. Chesterton G.K. *Heretics*. Massachusetts: The Plimpton Press of Norwood, 1908.
18. Писарев Л.В. От изменения языковой картины мира к изменению культурной парадигмы (на материале романа Г.К. Честертона «Перелетный кабак» “The Flying Inn”). *От грамматики к когнитивным основаниям концептов языка и культуры:* сборник научных статей. Москва, 2019: 127–135.
19. Писарев Л.В. Образ будущего в романе Г.К. Честертона «Шар и крест». *XXVIII Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Москва, 2018; № 28: 188–190.
20. Lothrop Stoddard. *The Revolt Against Civilization: The Menace of the Under Man*. New York: Charles Scribner’s Sons, 1922.
21. Marshall R., Donovan C. *Blessed Are the Barren: The Social Policy of Planned Parenthood*. San Francisco: Ignatius Press, 1991.
22. Coupland P.H.G. Wells’s ‘Liberal Fascism’. *Journal of Contemporary History.* 2000; № 35 (4): 541–558.
23. Катасонов В.Ю. *Антиутопии. Литературный фантазии или проектирование будущего?* Москва: Наше завтра, 2021.
24. Шваб К. *Четвертая промышленная революция*. Москва: Эксмо, 2016.
25. Харари Ю.Н. *21 урок для XXI века*. Москва: Синдбад, 2019.
26. Катасонов В.Ю. *Трагедия «Фаустовой цивилизации». Размышления над книгой И. Сикорского «Незримая борьба»*. Москва: Кислород, 2021.

References

1. Alhquist D. *The Apostle of Common Sense. San Francisco*. 2003.
2. Klark S. *Perevernutoe vremya: G.K. Chesterton i nauchnaya fantastika (seriya «Religioznye mysliteli»)*. Moskva: Biblejsko-bogoslovskij institut sv. apostola Andreya, 2009.
3. Katasonov V.Yu. *Lzheproroki poslednih vremen. Darvinizm i nauka kak religiya*. Moskva: Kislorod, 2017.
4. Letuchih A.N. Evgenika: istoriya i sovremennost’. *Forum molodyh uchenyh*. 2018; № 5-2 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evgenika-istoriya-i-sovremennost
5. Lehman Joseph. *A Brief Explanation of the Overton Window*. Available at: http://www.mackinac.org/OvertonWindow
6. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva: Mysl’, 2010; T. 1.
7. Geksli T.G. Agnosticizm. *Filosofiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2024; T. 8, № 2: 400-433.
8. U`ells G. *Predvideniya. O vozdejstvii progressa mehaniki i nauki na chelovecheskuyu zhizn’ i mysl’*. Moskva: Yurajt, 2022. Available at: https://urait.ru/bcode/507797
9. Kriger I.A. *Filosofiya Gerberta U`ellsa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2005.
10. Wells H.G. *A Modern Utopia*. London: T. Fisher Unwin, 1905.
11. Wells H.G. *Experiment In Autobiography, Discoveries and conclusions of a very ordinary brain (since1866)*. London: Victor Gollancz Ltd, 1934; Vol. 2.
12. Chesterton G.K. *Eugenics and Other Evils*. London, New York, Toronto & Melbourne: Cassel and Company Ltd, 1922.
13. U`ells G.D. *Sobranie sochinenij:* v 15 t. Moskva: Pravda, 1964; T.5.
14. Wells H.G. *The Open Conspiracy*. New York: Doubleday, Doran and Company, Inc, 1928.

15. Wells H.G., Huxley J., Wells G.P. *The Science of Life*. London: 1931.
16. Sanger M. *The Pivot of Civilization*. New York: Brentano Publishers, 1922.
17. Chesterton G.K. *Heretics*. Massachusetts: The Plimpton Press of Norwood, 1908.
18. Pisarev L.V. Ot izmeneniya yazykovoj kartiny mira k izmeneniyu kul'turnoj paradigmy (na materiale romana G.K. Chestertona «Pereletnyj kabak» "The Flying Inn"). *Ot grammatiki k kognitivnym osnovaniyam konceptov yazyka i kul'tury*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2019: 127-135.
19. Pisarev L.V. Obraz buduschego v romane G.K. Chestertona «Shar i krest». *XXVIII Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Moskva, 2018; № 28: 188-190.
20. Lothrop Stoddard. *The Revolt Against Civilization: The Menace of the Under Man*. New York: Charles Scribner's Sons, 1922.
21. Marshall R., Donovan C. *Blessed Are the Barren: The Social Policy of Planned Parenthood*. San Francisco: Ignatius Press, 1991.
22. Coupland P.H.G. Wells's 'Liberal Fascism'. *Journal of Contemporary History.* 2000; № 35 (4): 541-558.
23. Katasonov V.Yu. *Antiutopii. Literaturnyj fantazii ili proektirovanie buduschego?* Moskva: Nashe zavtra, 2021.
24. Shvab K. *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya*. Moskva: `Eksmo, 2016.
25. Harari Yu.N. *21 urok dlya XXI veka*. Moskva: Sindbad, 2019.
26. Katasonov V.Yu. *Tragediya «Faustovoj civilizacii». Razmyshleniya nad knigoj I. Sikorskogo «Nezrimaya bor'ba»*. Moskva: Kislorod, 2021.

Статья поступила в редакцию 16.05.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-549-554

Taunzend K.I., *Doctor of Philology (Dr. habil.), Senior Lecturer, Professor, Department of Translation Studies and Translation and Interpreting (the English Language), Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: townsendX@yandex.ru*

THE VERBAL PORTRAIT OF THE RUSSIAN TRANSLATOR IN PETER THE GREAT'S TIME. The article proposes a model for compiling a collective image of a particular social subgroup according to their linguistic characteristics in a specific historical period. The object of the study is translators and interpreters in Russia of the era of Peter the Great, the subject of the research is their verbal portrait, built according to the petitioning documents they wrote. The texts of their petitions, dating back to the period from 1702 to 1722, were used as research material, deciphered to the article and introduced to scholars in history, linguistics and translation studies. The verbal portrait of the early 18th century Russian translator, which resulted from the historical study and linguistic analysis, expands the research field of the humanities by integrating different scientific paradigms and developing a historical approach to the concept of linguistic personality. The approbation of the model of making such a verbal portrait allows us to extend it to the study of translators from other chronological periods or to representatives of other social groups.

Key words: **translation history, linguistic personality, verbal portrait, translators and interpreters, petitions, history of Russia, 18th century**

К.И. Таунзенд, *д-р филол. наук, доц., проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: townsendX@yandex.ru*

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ РУССКОГО ПЕРЕВОДЧИКА ПЕТРОВСКОГО ВРЕМЕНИ

В статье предлагается модель составления собирательного образа представителей отдельной социальной подгруппы по их языковым характеристикам в конкретный исторический период. Объектом исследования выступают переводчики и толмачи в России эпохи Петра I, предметом – их речевой портрет, построенный по написанным ими просительным документам. В качестве материала были использованы тексты челобитных и прошений переводчиков и толмачей за период с 1702 г. по 1722 г., расшифрованные и вводимые в научный оборот истории, лингвистики и науки о переводе. Получившийся в результате источниковедческого и лингвопрагматического анализа языковой портрет русского переводчика начала XVIII века расширяет исследовательское поле гуманитарных дисциплин за счет интеграции разных научных парадигм и развития исторического подхода в концепции языковой личности. Апробация модели составления подобного речевого портрета позволяет распространить ее на изучение переводчиков других хронологических периодов или на представителей других социальных групп.

Ключевые слова: **история перевода, языковая личность, речевой портрет, переводчики и толмачи, челобитные и прошения, история России, XVIII век**

Актуальность исследования определяется тем, что современное гуманитарное познание активно стремится к интегративному подходу в развитии антропоцентрической парадигмы исследований. Название нашей работы указывает одновременно на три ракурса изучения основного объекта – личности переводчика в России эпохи Петра I. Это, во-первых, лингвистический ракурс, поскольку в центре внимания оказывается собирательный языковой портрет или образ, построенный по языковым характеристикам. Во-вторых, это историко-переводоведческий угол зрения, так как мы предпринимаем попытку обрисовать конкретную социальную подгруппу переводчиков и толмачей в рамках приказных служителей в России XVII – начала XVIII века [1, с. 30] с акцентом на их профессиональные характеристики. И, в-третьих, это культурно-исторический взгляд, когда рассмотрение всех вышеуказанных аспектов неотделимо от изучения исторического и мировоззренческого контекста правления Петра I. Когда речь идет о подходе, включающем методологию разных научных дисциплин (языкознания, переводоведения, истории и культурологии), неизбежно встает вопрос об интегративных началах, способных объединить различные положения и данные не в эклектичную картину, а в целостное научное представление. Существенным показателем такой целостности, на наш взгляд, служит способность созданного описания выступать в качестве модели для изучения аналогичных объектов в иных условиях. Данное исследование представляет собой попытку предложить и апробировать такую модель составления языкового портрета переводчика, что сможет объединить исследовательские парадигмы истории, культурологии, лингвистики и переводоведения на основе антропоцентрического вектора изучения и источниковедческого анализа текстов.

Основной целью данного исследования является создание и апробация модели составления языкового (речевого) портрета переводчика и толмача петровской России по их челобитным и прошениям.

Достижение указанной цели требует решения следующих задач:

1) рассмотреть челобитные и прошения с исторической точки зрения на предмет содержащейся в них фактической информации, которая может подтвердить или дополнить имеющиеся сведения об обстоятельствах профессиональной деятельности просителя;

2) выделить аргументативное содержание в просительной части каждого документа с целью установить характер приводимых отправителем доводов (индивидуальный/общий для многих, рациональный/эмоциональный) и их ценностную ориентацию;

3) определить отличительные особенности каждого текста и с помощью дедуктивного анализа в контексте исторических фактов, известных о просителе, установить диапазон вариативности обнаруженных характеристик;

4) резюмировать основные и второстепенные черты языкового портрета с целью составить собирательный речевой образ представителя этой социальной группы/подгруппы.

Для составления собирательного языкового портрета переводчиков и толмачей петровского времени были использованы методы исторического, лингвостилистического, лингвопрагматического и источниковедческого анализа текстов челобитных и прошений, расшифрованных по рукописям Российского государственного архива древних актов (РГАДА).

Личность человека – понятие слишком широкое, которое, хотя и способно объединить разные парадигмы исследований, потребует привлечения данных многих наук. Поэтому мы будем рассматривать языковую личность переводчиков и толмачей начала XVIII в., под которой вслед за Ю.Н. Карауловым мы понимаем «личность, выраженную в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств» [2, с. 38]. Выделяемые ученым уровни структуры языковой личности – семантический, лингвокогнитивный и мотивационный – интегрируют исторический, культурный, лингвистический и переводческий аспекты применительно к изучению текстов толмачей и переводчиков петровского времени. Но следует иметь в виду, что концепция Ю.Н. Караулова о языковой личности разрабатывалась им на материале художественной литературы, где в фокусе внимания оказывались образы персонажей и личность самого автора, поскольку в таком случае можно собрать все или почти все речевые произведения, порожденные той или иной языковой личностью.

Когда же мы имеем дело с представителями одной социальной подгруппы на значительном временно́м удалении, возможно говорить о собирательном

языковом (речевом) портрете. Последний мы будем рассматривать как одну из моделей проявления языковой личности, как «совокупность личностно-коммуникативных языковых черт индивида, представленную в виде открытой модели, отражающей также и коллективное описание представителя какой-либо конкретной культуры, обладающего способностью к проведению аналитических операций» [3, с. 114]. При этом важно подчеркнуть, что, составляя языковой портрет переводчика и толмача петровской России, мы будем опираться только на тексты, написанные ими лично или с товарищами, поскольку именно в этом случае речевые произведения будут отражать особенности коммуникативного поведения индивида или группы лиц.

Научная новизна нашего исследования состоит, во-первых, в предложенном интегративном подходе, распространяющем концепцию языковой личности и речевого портрета на исторические документы и реконструкцию собирательного образа людей определенной социальной подгруппы. Во-вторых, в статье вводятся в научный оборот истории и языкознания неизвестные ранее архивные документы: тексты прошений и челобитных переводчиков петровского времени, а точнее с 1702 г. по 1722 г., приводимые полностью в статье (табл.1). В-третьих, предлагается модель составления собирательного языкового портрета отдельной группы приказных служителей, находящейся на значительном удалении в истории.

Теоретическая значимость может быть рассмотрена через целый ряд аспектов, касающихся самых различных подходов в исследовании поставленных в работе проблем. Для исторической науки и теории культуры вводимые в научный оборот тексты петровского времени – материальные свидетельства определенного периода, которые указывают на некоторые факты, известные и неизвестные, что «позволяет произвести взаимопроверку показаний различных документов и материалов» [4, с. 12]. В свою очередь, этот этап источниковедческого анализа препятствует «иллюстративному использованию исторических источников, подчинению их заранее придуманным схемам» [4, с. 24], т. е. способствует объективности познания. С позиции исторической науки изучение челобитных переводчиков и толмачей решает одну из задач исследования «внутренней истории», или истории персонального наполнения отдельной структуры, сословия, т. е. «истории строителей и постоянных обитателей здания государства» [5, с. 9].

Что касается лингвистического ракурса, челобитные и прошения, вне зависимости от социальной принадлежности их авторов, являются объектом изучения исторической стилистики и лексикологии как самостоятельный жанр деловой письменности в России XVII–XVIII вв. [1; 6]. Это позволило выявить и детально описать их структуру, формуляр, лексико-фразеологические средства, его наполняющие, с выделением стилеобразующих элементов каждой его части; произвести раздельно-сопоставительный анализ словарного состава официально-деловых и частно-деловых актов; установить различия в языковой составляющей просительной документации в центре и в провинциях государства. Однако вся эта огромная и, без сомнения, важная исследовательская работа пока оставляет в стороне отправителя или адресанта таких текстов в его социальном, профессиональном и культурном облике.

Односторонность лингвистического подхода может быть восполнена переводчески ориентированным исследованием, где в центре внимания оказывается сам переводчик, его знания и умения, характер действий, обстоятельства работы [7, с. 36]. Иными словами, в отличие от коммуникативно ориентированного или текстоцентрического подхода к переводу, оперирующего сопоставительным анализом исходных и переводных текстов, акцент в данном случае ставится на личности переводчика с ее психологическими, культурными и социальными детерминантами. Таким образом, исследование вносит весомый научный вклад по проблемам, сформулированным автором, в различные дисциплины гуманитарного цикла: историю, культурологию, лингвистику и переводоведение.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в статье тексты челобитных и прошений переводчиков и толмачей петровского времени могут быть использованы при составлении исторических словарей и справочников; предложенная модель составления собирательного речевого портрета может быть применена для аналогичного описания переводчиков других хронологических периодов или других социальных групп в истории. Результаты исследования могут найти применение в лекционных курсах по теории и истории перевода, по исторической лексикологии и стилистике русского языка, по отечественной истории.

О службе в Посольском приказе и в Коллегии иностранных дел Исаака Веселовского, Ивана Келермана, Александра Белошицкого, Петра Коета, Тахтаралея Байгинина, Моисея Арсеньева, Ивана Волошанина, Кирилла Македонского и Петра Сафонова сведения имеются [8; 9]. А вот имена толмача Матвея Трофимова, переводчика Адмиралтейской коллегии Петра Гамильтона и о выполнении обязанностей резидента Иваном Афанасьевым мы узнаем из текстов их прошений.

При этом Петр Гамильтон говорит о своем стаже работы переводчиком при кабинете государя, указывает свои рабочие языки – немецкий, русский, голландский и упоминает, что переводит в основном корреспонденцию, а еще перевел морской устав с русского на голландский язык. Мы также узнаем, что проживал он в Морской слободе в Санкт-Петербурге, недалеко от своего места работы.

Не менее подробно описывает свой профессиональный путь Иван Афанасьев: как он был отправлен в Вену в 1710 г. изучать немецкий язык, как служил, вероятно, переводчиком при послах; как последовал в составе царской свиты в Париж, но был оттуда отправлен Петром I в Англию в помощники тогдашнего резидента там и для изучения английского языка. На момент обращения в отсутствии резидента в Англии Иван Афанасьев вызвался выполнять его обязанности и, как следует из дальнейших писем, регулярно присылал донесения князю А.Д. Меншикову о политической ситуации в стране.

Весьма интересными, на наш взгляд, представляются сведения о службе толмача Матвея Трофимова. И хотя мы не знаем ничего о его рабочих языках, информация, которую он сообщает, охватывает основные вехи его профессиональной деятельности. Здесь следует упомянуть, что указание датировки *в прошлом году*, используемое в казусной части просительной документации XVII – начала XVIII вв., не обязательно является точным: оно может быть весьма приблизительным, выступая как речевой оборот или клише [1, с. 48]. Челобитная М. Трофимова была подана им в 1720 г., а Нарва принадлежала Швеции до 9 (20) августа 1704 г., знаменитого «Нарвского взятия», как называет это сражение сам проситель. Очевидно, что он покинул Нарву до 1704 г. и поступил толмачом при русской армии, служил во время осады Ревеля в 1710 г. Таким образом, его стаж переводческой работы должен был составлять не менее семи лет. Вызывает интерес тот факт, что за верную службу толмач Матвей Трофимов получил в награду промысел *рыбную ловль*, пожалованную устным распоряжением Петра I. А вот комендант Нарвы Юрий Иванович Суш мог вмешаться в хозяйственную жизнь Матвея Трофимова не боле чем за год до обращения последнего с челобитной к царю, потому что «указом 1719 г. обязанности комендантов были значительно расширены», и с этого времени комендант должен был следить за исполнением установленных повинностей, проводить перепись «тяглового» населения и налоговых сборов с него [10, с. 274]. В связи с чем Ю.И. Суш передал рыбный промысел по реке Нарове жителям Ивангорода, составлявшего часть Нарвы, тем самым ущемив в правах толмача Трофимова, не имевшего никакого письменного подтверждения на свое владение.

Рассматриваемые нами тексты прошений и челобитных дополняют исторические данные об уже известных переводчиках и толмачах. Так, мы узнаем, что переводчики Исаак Веселовский, Иван Келерман и Александр Белошицкий работали на Аландском конгрессе, поскольку их челобитная была подана 14 августа 1719 г. *во флоте при Аландских островах*. В самом тексте они просят определить им квартиры по их возвращении в Санкт-Петербург. Из другого документа известно, что «иностранной коллегии переводчик Келерман» получил в аренду на шесть лет мызу Торгель, «в которой с небольшим 5 гаков» (РГАДА. Ф. 9. Отд. I. Кн. 65(3). Л. 188), в Лифляндии, что стало возможным после подписания Ништадтского мирного договора в 1721 г.

Из письма переводчика Петра Коета к боярину Ф.А. Головину мы узнаем, что он ходатайствовал за Веденихта Шилинга в 1702 г., поступившего в декабре того же года на службу переводчиком в Посольский приказ. Основной характеристикой стало его *совершенное желание к переводу*, подтвержденное работой над переводом словаря с латинского и итальянского на русский язык. Другая часть просьбы заключалась в предпочтительном месте жительства для Шилинга – в Немецкой слободе или в Москве. Что побудило Петра Коета просить за Шилинга, мы, к сожалению, не знаем.

Из челобитной Тахтаралея Байгинина от 30 июля 1716 г. явствует, что к этому времени он уже несколько лет находился в качестве переводчика турецкого языка на Дону. А про переводчика Петра Сафонова можно уточнить сведения, что при миссии в Стамбуле он служил не только в 1710–1712 гг. [8, с. 265], но и в августе 1713 г., когда подписал челобитную вместе с другими приказными служителями.

Обращаясь к лингвостилистическому анализу рассматриваемых текстов, начнем с разделения их на официально-деловые (адресованные царю) и частно-деловые (адресованные должностным лицам разного уровня). Соответственно, пять челобитных (И. Веселовского и др., М. Трофимова, Т. Байгинина и оба обращения К. Македонского и др.) следует отнести к официально-деловым, а три других прошения (П. Коета, И. Афанасьева, П. Гамильтона) – к частно-деловым. Подобное деление обусловлено различиями в формуляре документов, что необходимо учитывать в ходе анализа. Структура челобитных обоих видов на протяжении XVII – начала XVIII вв. была стандартна и включала начальный протокол, указывавший адресата, факт челобитья/прошения и данные об адресанте; основную часть, включавшую казусную сторону с указанием обстоятельств дела и саму просьбу о желаемом действии; концовку. Однако формуляр каждого элемента структуры претерпевал изменения с течением времени, отражая как периоды развития национального языка, так и влияние культурно-исторических факторов.

Старинную форму начального протокола, характерную для 1680-х–1690-х гг. (*великому государю царю великому князю Петру Алексеевичу всея великия и малыя и белыя России самодержцу*), мы встречаем только в челобитной Моисея Арсеньева с товарищами в 1702 г. Здесь же мы видим и другие трафаретные формулы заглавия, традиционные для XVII в. (*бьют челом холопи твои*). С одной стороны, устаревающий трафарет можно объяснить небольшим хронологическим удалением этой челобитной от XVII в., но, с другой стороны, следует помнить об особенностях и нововведениях Петровской эпохи. «На протяжении практически всего XVIII в. сохраняется элемент челобитья *бьет челом*. Исключение составляют документы петровского времени, в которых после формулы

обращения элемента челобитья нет, что, по-видимому, было связано с попыткой Петра I устранить все следы приказной традиции в документах новой эпохи» [6, с. 51]. Однако Моисей Арсеньев с двумя толмачами составили свою челобитную почти полностью в стиле документов ушедшего столетия: объективация просьбы (*пожалуй нас холопев своих … жалованье выдать*) и концовка (*великий государь, смилуйся*) соответствуют приказному языку XVII в. Единственным отклонением можно считать наличие подписей под документом с указанием должностей, что нетипично для старинного формуляра.

При этом челобитная тех же толмачей Кирилла Македонского и Ивана Волошанина, но без Моисея Арсеньева, т. е. в другом составе, поданная в 1713 г., написана совсем иным языком, уже в стиле деловой письменности XVIII в. Такое изменение стилистики документа можно с большой долей вероятности объяснить другим составом просителей, а именно тем, что старинный формуляр мог быть индивидуальным отличием переводчика Моисея Арсеньева. Необычна для челобитных и форма его подписи под текстом (*к сей челобитной … руку приложил*), выполненная в книжно-славянском стиле. Возможно, происхождение М. Арсеньева из семьи духовенства и образование в Славяно-греко-латинской академии [8, с. 51] оставили отпечаток на его идиостиле. Соответственно, задачей дальнейших исследований может стать проверка этой гипотезы и сопоставительное изучение документов, написанных переводчиками из духовного сословия и обучавшихся там же, где и М. Арсеньев.

Как было отмечено, остальные официально-деловые прошения отличает использование жанрово-стилистических средств деловой письменности нового слога: заголовок (*державнейший царь государь (все)милостивейший*) содержит обращение в форме именительного, а не дательного падежа; выражение челобитья и сведения об адресанте отсутствуют. Формула просьбы включает не побудительную, а индикативную конструкцию с перформативным глаголом (*просим да повелит державство Ваше…, прошу Вашего величества вели, государь, указ … прислать*). К проявлениям нового канцелярского слога необходимо отнести: во-первых, этикетные средства книжно-славянского происхождения (*вселоданейше просим, всемилостивейшее пожалование, прилежнейшая ревность, высокодержавнейший указ*); во-вторых, модально-стилистические средства церковно-славянского языка в функции актуализации просьбы (*понеже … принять некому, паки в конец не разоритися, дабы ты … велел, понеже … не имеем где и главы приклонити*); в-третьих, славянизмы высокой стилистической окраски (*милостивый указ, пресладкая милость, многовременное житие*); в-четвертых, сложные прилагательные и причастия (*нижеименованный, вышепомянутый, вышеписанный*); в-пятых, местоимения *оный* и *сей* (*сия малыя строки, по се число, оное жалованье*). Отметим также нетипичное для приказной традиции использование подписей в конце документа с указанием формы вассальной зависимости (*раб, холопи, слуга*), имевших более этикетный, чем социальный характер.

В совокупности рассматриваемые официально-деловые тексты, за исключением челобитной Моисея Арсеньева, демонстрируют живой и яркий отклик на изменения канцелярского слога, вызванные как нововведениями Петра I, так и общей динамикой национального языка. Естественная неравномерность присутствия таких изменений в документах проявляется в количественном выражении: эти средства менее частотны в челобитных М. Трофимова и Т. Байгинина, чем в прошениях И. Веселовского, К. Македонского и др. В этой связи можно предположить различия в документах, составленных одиночными просителями-толмачами и коллективами просителей, включавшими переводчика. Отсюда потенциальной задачей будущих исследований станет дифференцированное изучение челобитных в зависимости от социального статуса отправителя внутри подгруппы переводчиков и толмачей.

Рассматривая частно-деловые прошения Петра Коета, Ивана Афанасьева и Петра Гамильтона, укажем существенное отличие их формуляра при сохранении структуры челобитных этого вида. После традиционного для частных прошений обращения (*государь, князь, господин*) с этикетными эпитетами и в одном случае с указанием имени собственного далее следует выражение надежды (*надеюсь, что …, я надеюсь, что …, в надежде …*) на доброе здравие адресата, на его память об адресанте, на его благорасположение. Особенно примечательно в этом отношении прошение Петра Коета, где выражение надежды встречается дважды в целом абзаце, посвященном этикетной составляющей документа. Заслуживает внимания и формуляр концовки в этих челобитных, выражающий длительное состояние подчинения или почтительности (*пребываю до конца жизни … Ваш … раб, остаюсь с глубочайшим/нижайшим респектом/решпектом*). Подобные клише и трафаретные формулы надо признать иностилевыми для русского языка просительной документации первой четверти XVIII в., а их происхождение, вероятно, имеет иностранные источники: формуляры прошений на европейских языках. Иными словами, составляя прошения по-русски, переводчики П. Коет, И. Афанасьев и П. Гамильтон следовали более привычному для них иноязычному шаблону жанра, откуда и произошли чуждые для русского языка элементы формуляра.

На первый взгляд, этот факт находит свое объяснение в иностранном происхождении Петра Гамильтона и Петра Коета, хотя последний был родом из «династии московских иноземцев Койтов», поселившихся в России еще во времена Михаила Федоровича [8, с. 261]. Однако это не означает, что русский язык был для него родным. Косвенным подтверждением, что русский был иностранным языком для обоих переводчиков, служит стилистическая пестрота их текстов, где разговорные уменьшительные номинации (*батька, грамотки, дворишко*) соседствуют с книжно-славянской лексикой (*сия грамотка, присной благодетель и батька*). Объединяют эти два прошения и выражения извинения за обращение (*не прогневайся, что я дерзнул к честности Вашей написать, сим ко объявлению не мог бы … трудить*), нетипичные для русской просительной документации того периода. То, что переводчики-иностранцы прибегали к иноязычным стилистическим моделям и «укладывали» в них русский текст, покажется едва ли удивительным.

Но прошение Ивана Афанасьева также выделяется «нерусскостью» своего языкового оформления. Здесь мы не находим смешения разностилевых элементов, однако отдельные выражения представляют собой явные кальки с английского. Высокая частотность употребления И. Афанасьевым глагола «принять» (5 случаев на небольшой текст) вызвана копированием английских идиом: *принять искусство в чем-либо* – take art in smth; *принять свой путь в…* – take his way to; *принять практику* – take practice; *принять смелость* – take courage. Это похоже на использование Петром Коетом слова «инструмент» про профессиональные навыки Шилинга: *добрый инструмент будет впредь своими переводами Вам … служить*. В этих примерах кальки и заимствование проявляют иноязычные конструкции и значения, стоящие за их окказиональным употреблением в русской речи. Итак, мы можем заключить, что в изучаемых частно-деловых документах отчетливо проступает вторичная языковая личность переводчиков как билингвов, свободно владеющих иностранными языками, что приводило к межъязыковой интерференции при написании текстов на формирующемся русском литературном языке.

Основная часть (казусная и просительная) официально-деловых и частно-деловых челобитных на протяжении XVII–XVIII вв. была достаточно устойчива по структуре, включая изложение обстоятельств дела и самой просьбы, и при этом достаточно свободна по языковому оформлению, подчиняясь лишь динамике исторического развития языка. По этим причинам казусный и просительный разделы изучаемых документов содержат интересный материал для анализа аргументации переводчиков и толмачей.

Здесь весьма примечательно то, что все авторы челобитных в качестве главного довода в основу просьбы полагают свою верную службу и иногда тяготы, связанные с ней. Так, Исаак Веселовский с товарищами указывают на необходимость часто бывать в командировках по долгу службы (*всякие случающиеся отправляя походы*). Иван Афанасьев говорит о длительном стаже работы при послах, Петр Гамильтон упоминает свое усердие и *всякое послешение* при переводе немецких писем, а в приписке на полях ставит себе в заслугу перевод морского устава с русского на голландский. Матвей Трофимов перечисляет города, где ему довелось служить толмачом при военных кампаниях, называет фельдмаршала Б.П. Шереметева и князя А.Д. Меншикова, которым он переводил, и в завершении говорит, что после осады и взятия Нарвы был награжден лично царем *за тое мое службишко*. В просительной части он снова повторяет свой довод: *за многие мои верные службы*. Тахтаралей Байгинин начинает челобитную с указания того, что служит государю уже более 40 лет, и далее добавляет, что находится не один год в командировке *без перемены и без жалованья*. В текстах Моисея Арсеньева, Кирилла Македонского и других скромно упоминается только факт проживания и службы при послах в Оттоманской Порте. Обобщая приводимые данные, мы можем сказать, что главный аргумент переводчиков и толмачей петровского времени состоял в следующем: «Если я верой и правдой служу, невзирая на тяготы, я могу рассчитывать получить просимое». Добавим также, что выбор аргумента всегда аксиологически обоюден: проситель полагает в качестве главного тот довод, который означает действительную ценность в глазах адресата. Иными словами, по мнению Петра I и его окружения, труд переводчиков и толмачей должен был высоко цениться, если они ставили его себе в заслугу.

Другим весьма распространенным аргументом уже в просительной части изучаемых челобитных выступает формула «мне/нам против прочей моей/нашей братии переводчиков и толмачей», т. е. это просьба дать не больше, но и не меньше, чем другим, в такой же службе состоящим. Подобный аргумент о равном вознаграждении за труд или равной компенсации убытков мы встречаем в прошениях Исаака Веселовского с товарищами, Матвея Трофимова, Моисея Арсеньева с другими. Отсутствие этого довода в просительной части объясняется особыми обстоятельствами челобитчика, не позволявшими проводить сравнение с аналогичной профессиональной ситуацией. По-своему уникальными можно считать случаи Т. Байгинина, П. Гамильтона, П. Коета и И. Афанасьева. Полагаем, что на большей выборке челобитных переводчиков и толмачей изучаемого периода можно будет говорить о классификации содержания просьб по признаку наличия этого аргумента.

Интересно отметить, что указанные аргументы в челобитных переводчиков были характерны не только для петровского времени, но встречались в аналогичных документах XVII в. Переводчик Посольского приказа Мануил Филаденский в челобитных 1634 г. начинал свою аргументацию следующими словами: «тебе, государю, служил и радел во всем, и послов твоих государевых нигде не остал; на той твоей государеве службе во Царегороде и в Крыме везде за тебя, государя, всякия обиды, и тесноту и нужу от нечестивых терпел без числа» [11, с. 1–2]. Исключительность своей ситуации Мануил Филаденский показывает через сравнение с другими переводчиками: «и та, государь, моя службишка за многия службы против иных моей братьи переводчиков, которые были преж сего, и такого они

терпенья и нужи нигде не терпливали, что я холоп твой, служа тебе, государю, от нечестивых терпел без числа» [11, с. 6]. Таким образом, аргументы переводчиков и толмачей о их заслугах в работе и о сравнении с «коллегами по цеху» можно считать устойчивыми в их челобитных на протяжении как минимум ста лет. Помимо этого, подобные аргументы следует признать отличительными именно для данной социальной подгруппы, поскольку мы не обнаружили указаний на такие же содержательные элементы в просительной документации представителей других сословий [1; 6].

Рассуждая о характере аргументации в челобитных, нельзя не отметить ее эмоциональную составляющую, когда «повторением глаголов просьбы, мольбы, многократным использованием обращений, эмоционально-экспрессивных приложений и эпитетов челобитчик стремился усилить воздействие на адресата» [1, с. 53]. Экспрессивные языковые средства, выступающие в качестве эмоциональной аргументации просьбы, являются характерной чертой жанра челобитных XVII–XVIII вв. независимо от социальной или региональной принадлежности челобитчика, поэтому для целей нашей работы имеет смысл изучить особенности проявления этой черты, а именно – рассмотреть диапазон выражения эмоциональной экспрессии переводчиками и толмачами.

Наименьшую степень эмоционального воздействия мы обнаруживаем в тексте Ивана Афанасьева, что было обусловлено спецификой его просьбы: он просил не от чрезвычайной жизненной ситуации или от крайности, но искал повышения по службе. При этом вакансия, на которую он претендовал, предполагала, что кандидат будет проявлять высокую степень сдержанности и осмотрительности в работе. Иван Афанасьев с осторожностью обходит стороной щекотливый вопрос об уходе предыдущего резидента в Лондоне Федора Павловича Веселовского, говоря, что начинал служить под его начальством, и далее завершая словами: «Об оном Веселовском Ваша светлость известны».

Бегство Авраама Павловича Веселовского в Европу в 1719 г. отрицательно сказалось на карьере его брата Федора. «В июле 1720 г. опальный лондонский резидент был назначен секретарем посольства в Данию. Не желая оказаться “страдальцем за брата Авраама”, передав начальству “вечное адио”, Федор Павлович вслед за братом избрал путь эмиграции» [5, с. 221]. Когда осенью 1722 г. Иван Афанасьев отправлял князю А.Д. Меншикову свое прошение, Авраам Веселовский скрывался в Англии, где в 1724 г. безуспешно пытался получить гражданство. Этот факт, как и тот, что А.П. Веселовский был финансовым агентом Меншикова в Европе, помогавшим князю выводить преступно добытые деньги из России, вполне могли быть известны Ивану Афанасьеву, поэтому он деликатно обходит стороной свой опыт работы под начальством Федора Веселовского и оставление последним своей должности.

В прилагаемом к прошению донесении об общественно-политической ситуации в Англии Иван Афанасьев сообщает князю А.Д. Меншикову: «Федор Веселовский находится здесь втайне, и я известен от одной персоны, что он имеет годовую денежную сумму от одного здешнего милярда» (РГАДА. Ф. 198. Оп. 1. 1722–1727 гг. Д. 367. Л. 3). Возможно, разносторонний характер предоставляемой информации и внимание к таким деликатным подробностям повлияли на решение А.Д. Меншикова в отношении И. Афанасьева, который в течение пяти лет присылал шифрованные донесения, т. е. фактически служил резидентом в Лондоне вплоть до отстранения князя в 1727 г.

Наибольшим количеством эмоционально-экспрессивных средств отличается челобитная Тахтаралея Байгинина, так как помимо традиционных способов обозначения трудных обстоятельств своей службы (*без перемены, без жалованья, паки в конец не разоритися, голодною и холодною скорбию не умереть*), он использует еще творительный тавтологический *– одолжал великими долгами и заскорбел великою скорбию*. Такие экспрессивные формы были характерны больше для приказно-деловой традиции XVII в., чем для канцелярского слога петровской эпохи. Здесь мы видим, что эмоциональность просьбы достигается исключительно за счет употребления старинных книжных стилистических средств, которыми переводчик легко оперировал для составления нужного документа. Т. Байгинин служил в Посольском приказе с 1679 г. и имел длительный опыт работы с текстами приказно-делового стиля допетровских времен, чем, возможно, и объясняется его приверженность эмоционально-экспрессивным формулам. Отсюда можно сделать вывод, что степень эмоционально-экспрессивного воз-

Таблица 1

Тексты челобитных

№	Авторы челобитной	Содержание челобитной
1.	*Во флоте при Аландских островах 14 августа 1719 г. Дело по челобитью коллежских секретарей и переводчиков Исаака Веселовского, Ивана Келермана и Александра Белошицкого о пожаловании им квартирных денег* (РГАДА. Ф. 158. Оп. 3. 1719 г. Д. 45. Л. 1. Автографы)	«Державнейший царь, государь всемилостивейший. В службе Вашего царского величества при коллегии иностранных дел обретаяся и всякие случающиеся отправляя походы, по возвращении нашем в Санкт-Петербург, не имея дворов своих, принуждены своими деньгами нанимать квартиры, отчего мы, нижеименованные, впали в немалые долги, а в прочих коллегиях которые для отправления случающихся иностранных дел в службу приняты как довольным годичным жалованьем, так и квартирами пред нами удовольствованы суть. Того ради всеподданнейше просим, да повелит державство Ваше до всемилостивейшего пожалования нам дворов, как такие другим при канцелярии обретающимся служителям уже даны, определить квартиры, понеже возвратяся в Санкт-Петербург, не имеем, где и главы приклонити, чрез что может остановка в делех Вашего величества воспоследовать, тако ж за понесенные нами в найму квартир убытки всемилостивейшее учинить награждение. А мы, нижеименованные Вашего царского величества рабы, за милостивейшее такое жалованье со всякою прилежнейшею ревностию работать всегда готовы. Вашего величества всеподданейшие рабы Исаак Веселовский, Иван Келерман, Александр Белошицкий»
2.	*Письмо к боярину Федору Головину от Петра Коета о взятии Шилинга из Приказу большой казны и о переведении его к Василевскому* (РГАДА. Ф. 160. Оп. 1. 1702 г. Д. 14. Л. 1–1об. Автограф)	«Благородной государь адмирал Федор Александрович, присной и премилостивейший мой благодетель и батька. Надеюся, что сия малыя строки тебя, моего премилостивого государя, со всеми любящими в саможеланном здоровье обрящут, еже усердно слышати желаю. Должность наша есть Господа Бога о Вашем здоровье молить, дабы Он вас всех не токмо тамо, но и везде на пути вашем в добром пребывании всегда сохранил и вскоре к нам назад проводил. Не прогневайся, мой премилостивый государь и присной благодетель, что я дерзнул к честности Вашей сию написать грамотку, сведая до столько что многие великие и различные государственные дела сице Вас объяли, яко мало Вам досужно наши грамотки прочитать. Однако надеяся на Вашу пресладкую милость и славу, яко никогда никого от лица Вашего скорбию не отпускается, иже правдою нуждою своею к ногам Вашим припадает. Просит великим унижением милости Вашей Веденихт Шилинг, призри, наш государь, его оном милосердием, от князя Бориса Ивановича Прозоровского освободи и приказай его перевести к Василевскому. А у него Василевского у сына, который принужден труждатися и по латыне учить, а у него от того охота отпала, и совершенное есть его желание к переводу и ищет в том совершенстья достать. Для того он и обратной лексикон на славенской, латинской и италиенской язык зачал и желает то совершить. Сего ради он просит, дабы ты, государь, велел ему по воле в Немецкой слободе или в городе жить, где ему привольно зачатое дело к концу привесть. А в верности его по нем ручается Андрей фон Кордеман, Болдвин Томасов, Иван Григорьев сын с Гришкой. Добрый инструмент будет впредь своими переводами Вам честно верно служить. Сим предаю сия премилостивого державству. Аз же пребываю до конца жизни своей Ваш унижейший и послушливейший раб Петр Коет»
3.	*Из Лондона 27 октября 1722 г. Письмо к князю Меншикову от Ивана Афанасьева, при министре в Лондоне находящегося* (РГАДА. Ф. 198. Оп. 1. 1722–1727 гг. Д. 367. Л. 1–1об. Автограф)	«Светлейший князь, премилосердый государь, Я надеюсь, что Ваша светлость изволите напомнить о посылке моей из Москвы 1710 г. с господином бароном Урбиком в Вену для обучения немецкого языка и гражданства, в чем я искусство принял в таком довольном времени и всегда употреблен был к делам Его всероссийского императорского величества при послах. Когда же Его императорское величество был в Голландии и оттуды принял путь свой во Францию, с которым было и мне быть в Париже и уже близ того места был с Его величеством, но Его величество изволило оттуды указом меня послать для помочи к делам Его величества в Лондон к господину резиденту Федору Веселовскому и ради обучения агленского языка, в коем я себя почтил принять практику. Об оном Веселовском Ваша светлость известны. Я уже писал ко двору нашему в St. Питербург о себе, на что мне никакого решения не учинено, и ныне без того здесь нахожусь. Ныне в несоюзстве между нашим двором и Гановерским здесь от двора нашего никого нет держать корреспонденцию. Нижайше приемлю смелость, ежели угодно Вашей светлости оную служить, в которой я со всею повиннейшею охотою готов себя впредь представлять и мною приказывать повелевать. И ежели Ваша светлость то примете за угодность, приказать ко мне какую ни есть цыфирь переслать, понеже я опасен буду о важных материях Вашей светлости доносить, на сие стану Вашего милостивого решения к себе ожидать. Остаюсь с нижайшим и должным моим глубочайшим респектом Вашей светлости нижайший и всепослушнейший слуга Иван Афанасьев. При сем прилагается до Вашей светлости нечто о здешнем поведении к доношению»

4.	*Челобитная Гамильтона Петра, переводчика Адмиралтейской коллегии* (РГАДА. Ф. 9. Отд. 2. 1720 г. Кн. 50 (3). Л. 183. Автограф)	«Высокоблагородный превосходительный господин, господин кабинет-секретарь, Милостивый мой государь и патрон, В надежде Вашего высокоблагородия чрез сие дерзнул с нижайшим моим почтением объявить, чрез три года перевожу в кабинете Его царского величества всякие немецкие письма, о чем Вашему благородию известно. И все такие присылаемые от Вашего благородия письма со усердием моим и со всяким поспешением отправлял. И сим ко объявлению не мог бы Ваше превосходительство трудить, но самая моя крайняя нужда показывает, но понеже дворишка мой, который был в Морской слободе, сломан и половина места отнята, а построить оной за оскудением нечем. Того ради приклоняю главу до Вашего высокоблагородия, прошу покорнейше за вышепоказанной труд мой милостивейшего награждения, за которое Вашу яко отеческую милость должен до конца жизни моей благодарить. И во услужности Вашей остаюсь с нижайшим моим решпектом Вашего превосходительства покорной послушнейший слуга Петр Гамильтон, Адмиралтейц-коллегии переводчик. Еще ж перевел морской устав с русского на голанской язык. Оное выше сего упомянуть не посмелствовал»
5.	*Челобитная толмача Матвея Трофимова* (РГАДА. Ф. 9. Отд. 2. 1720 г. Кн. 50 (3). Л. 180–180об. Автограф)	«Державнейший царь, государь милостивейший, В прошлом, государь, году вышел я, нижеименованный, из Нарвы, бывшей тогда во владении свинском, служить Вашему царскому пресветлому величеству. И явился я, нижайший, во Пскове господину фельдмаршалу Борису Петровичу Шереметеву и служил во всякой своей верности при Нарве и Ревели и в прочих местах и партиях при Вашем царском величестве и при светлейшем князе Меншикове и при иных господах, из которых моих служб многие известны и самому Вашему царскому величеству. И за то мое службишко во время Нарвского взятия благоволили Ваше царское величество устным своим высокодержавнейшим указом пожаловать меня, нижайшего, рыбною ловлею, что под Нарвою на реки Нарове от порогу до мосту по обе стороны во владение. И владел я, нижайший, тоими рыбными ловлями с год места. Потом у меня, нижайшего, взяли тою рыбную ловль господин комендант Юрий Иванович Суш и отдал в оброк иванегородцем всяких чинов людям. И помянутые иванегородцы владеют тою рыбною ловлею и поныне к оброку. А я, нижайший, не пожалован ничем против прочей моей братии, подобных мне в такой же службе. Отчего я, нижайший, пришел во всеконечное разорение и в скудость. Всемилостивейший государь, прошу Вашего царского пресветлого величества да повелит высокодержавство Ваше за многие мои верные службы о даче вышепомянутых под Нарвою рыбных ловель во владение Вашим царского величества указом определить меня, нижайшего, против прочих моей братии толмачей по прежнему Вашему царского величества устному милостивому указу. Вашего величества нижайший раб иванегородец толмач Матвей Трофимов»
6.	*30 июля 1716 г. Прошение Посольского приказу переводчика Тахтаралея Байгинина о взятии его в оной приказ из находящегося на Дону нового транжимента* (РГАДА. Ф. 89. Оп. 1. 1716 г. Д. 9. Л. 1. Автограф)	«Державнейший царь, государь милостивейший, Прошу Вашего царского величества, служу я тебе, великому государю, лет с сорок и больши. В прошлом, государь, году сентября в 1 числе, по твоему великого государя указу, отправлен я из Посольского приказу с памятью в Адмиралтейский приказ, а из Адмиралтейского приказу отправлен на Дон в новой транжимент для переводу турецкого языку на год. И выдано мне на подъем двадцать рублев на перемену переводчика Сулеймана. И с того времени и доныне служу я тебе, великому государю, в новом транжименте третий год без перемены и без жалованья, от чего я пришел в убожество и одолжал великими долгами и заскорбел великою скорбию. А перемены мне и указу из Посольского приказу по се число не прислано. А с вышеуказанного числа служу я в новом транжименте два года и о той своей перемене и об указе бил челом я тебе, великому государю, и послал в Москву в Посольский приказ челобитную, по которой челобитью буду ожидать указу. Всемилостивейший государь, прошу Вашего величества, вели, государь, по прежним и по сей челобитным свой великого государя милостивый указ об отпуске моем прислать в новый транжимент, чтоб мне живучи от многовременного жития и паки в конец не разоритися и без жалования голодною и холодною скорбию не умереть. Вели, государь, свой государев милостивый указ учинить. Вашего величества нижайший раб, Посольского приказа переводчик Тахтаралей Багинин»
7.	*5 февраля 1702 г. Дело по челобитьи отправляющихся в Царьград с послом Толстым на резиденцию переводчика Арсеньева и толмачей Македонского и Волошанинова, о выдаче им жалования окладного и в приказ* (РГАДА. Ф. 89. Оп. 1. 1702 г. Д. 6. Л. 2–2об. Автографы)	«Великому государю царю великому князю Петру Алексеевичу, всея великия и малыя и белыя России самодержцу бьют челом холопи твои, твоего государственного Посольского приказа переводчик Моисей Арсеньев и толмачи Кирило Македонский, Иван Волошанин. По твоему великого государя указу велено нам, холопам твоим, быти на твоей, великого государя, службе с послом сотником с Петром Андреевичем Толстым на резиденции в Цареграде. А твое великого государя жалования дано мне холопу твоему переводчику двести рублев: сто рублев на подъем да сто рублев для тамошнего жития. А нам, холопам твоим толмачем, на подъем только по сто рублев, и тем нам, холопам твоим, подняться нечем. А наперед сего, государь, нашей братии переводчикам и толмачам твое великого государя жалование, которые посланы в Царьгород на время и им давано окладу и кормовые деньги на два года, им же даваны сукны, тафты, соболи да харчи по два рубли. Милосердый великий государь царь и великий князь Петр Алексеевич, всея великия и малыя и белыя России самодержец, пожалуй нас, холопев своих, великий государь для нашей скудости и для дальней посылки и для тамошнего многова жития свое великого государя жалованье выдать нам против нашей братии оклад и кормовые деньги на два года и сукна, и тафты, и соболи и за харчи, как тебе, великому государю, об нас Господь Бог по сердцу известит, чем бы нам платышко себе покупить и в такой дальней посылке всякую потребу исправить, и с голоду не помереть, великий государь, смилуйся. К сей челобитной переводчик Моисей Арсеньев руку приложил, толмач Кирила Македонский, толмач Иван Волошанин»
8.	*3 августа 1713 г. Дело по челобитьи находившихся в Царьграде при посольстве переводчиков Кирилла Македонского, Петра Сафонова, подьячего Бориса Меншого и толмача Ивана Волошанина о присылке им годового жалованья* (РГАДА. Ф. 89. Оп. 1. 1713 г. Д. 25. Л. 1–1об. Автографы)	«Державнейший царь, государь милостивейший, По Вашему, великого государя, указу обретаемся мы, нижеименованные рабы, в Вашей великого государя службе, при Ваших царского величества полномочных послах, при Оттоманской Порте обретающихся, и для того нашего здешнего житья, которое Вашего величества жалованье нам определено, и то на 710 и на 711, и на 712 и на нынешний 713 годы к нам не прислано. Так же и настоящее годовое жалованье по окладом нашим не выдано, от чего мы обносились и одолжали весьма. И впредь уже взаймы взять нам не у кого и жить стало нечем. Всемилостивейший государь, просим Вашего величества, повели, государь, для помянутого нашего житья и службы за вышеписанные годы оное свое государево жалованье, так же и выше помянутое настоящее годовое жалованье по окладу нам выдать и прислать сюды, понеже на Москве за одиночеством нашим онаго принять и сюды привесть некому. Вашего величества нижайшие раби Кирило Македонский, а вместо его подписал Илья Греченинов, переводчик Петр Сафонов, подьячий Борис Меншов, толмач Иван Волошанин. В Москве подал поручик Архип Юрьев сын Ласунский 3 сентября 1713 г. И в государственном Посольском приказе выписано в Царьграде при дворе салтана турского чрезвычайным послом тайный советник Петр Андреевич Толстой с прошлого 1712 году, а при нем служителей для государевых дел: Дворяне: Степан Шитиков, Василей Блеклой, Кирило Македонской; Переводчик: Петр Сафонов; Подьячий: Борис Меншов; Толмач: Иван Волошанин»

действия на адресата зависела не столько от реальной жизненной ситуации просителя, сколько от его навыка владения соответствующими стилистическими средствами. Зависимость от внешнего контекста проявлялась скорее в отказе от эмоциональности в изложении просьбы и обстоятельств дела, как показывает текст И. Афанасьева. В качестве иллюстрации вышесказанного в табл. 1 приводим тексты челобитных.

В заключение попробуем по вышеописанным характеристикам текстов челобитных и самих челобитчиков составить собирательный языковой портрет русского переводчика и толмача эпохи Петра I. Перед нами предстает человек, обладающий развитой лингвистической компетенцией: он не только осуществляет межъязыковое посредничество, владея иностранными языками, но имеет навык составления деловой документации в соответствии с бытующими стилистически-

ми конвенциями. С одной стороны, он гибко адаптирует структуру и формуляр текста под требования времени: распоряжения верховной власти о нововведениях в просительной документации. С другой стороны, диапазон используемых им стилистических средств достаточно широк – от приказных клише XVII в. до трафаретных формул европейского делового стиля. Это связано с культурной неоднородностью собирательного типажа: в него входят представители разных народов и стран с весьма непохожим образованием. Однако творческое использование и адаптация переводчиками и толмачами различных стилистических традиций деловой письменности свидетельствует об их незаурядном чувстве языка.

Представителя переводческой отрасли петровского времени отличает профессиональная гордость. Он высоко ценит службу, осознавая свою причастность к выполнению важных поручений государя, значимых внешнеполитических и военных решений. Его уверенность в этом поддерживается тем значением, которое придается переводческому делу на уровне государства. Перевод считается неотъемлемой частью развития и движения вперед во многих сферах.

Переводчику и толмачу эпохи Петра I свойственно чувство справедливости в оценке своего труда и компенсации за связанные с ним тяготы. Ему чужды представления о ранжировании по приоритетности выполняемых задач, по количеству рабочих языков, их редкости, по сложности переводимых текстов. Его расчет вознаграждения за свой труд выражается простой формулой: «Мне так же, как и другим, в этом ремесле». Это свидетельствует, с одной стороны, об отсутствии сложившихся стандартов в профессии и, с другой стороны, о высоком уровне солидарности внутри социальной подгруппы.

Переводчик и толмач изучаемой эпохи предпочитает рациональные доводы для обоснования своей просьбы; эмоциональность в его текстах подчиняется только стилистическим требованиям формуляра и этикета. При необходимости он способен убрать из документа любое выражение экспрессии или оценки для достижения поставленной цели. Это говорит как о развитой языковой интуиции, так и о логическом складе мышления.

Получившийся языковой портрет русского переводчика и толмача петровской эпохи представляет собой, скорее, эскиз к масштабному полотну, изображающему собирательные образы людей этой профессии в разные исторические периоды, в разных ведомствах, разного происхождения и образования и т. д. Создание такого научного полотна – задача дальнейших исследований в области истории перевода в России.

Библиографический список

1. Волков С.С. *Стилевые средства деловой письменности XVII века: на материале челобитных*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2007.
3. Павлычева Е.Д. Характеристика особенностей понятия «речевой портрет». *Вестник МГОУ*. Серия: Лингвистика. 2015; № 6: 110–115.
4. Иванов В.Н. *Вхождение Северо-Востока Азии в состав Русского государства.* Новосибирск, 1999.
5. Серов Д.О. *Администрация Петра I*. Москва, 2008.
6. Майоров А.П. *Очерки лексики региональной деловой письменности XVIII века*. Москва, 2006.
7. Комиссаров В.Н. *Переводческие исследования. Избранные статьи 1968–2005*. Москва, 2020.
8. Беляков А.В., Гуськов А.Г., Лисейцев Д.В., Шамин С.М. *Переводчики Посольского приказа в XVII в.*: материалы к словарю. Москва, 2021.
9. Базарова Т.А. Толмачи русских дипломатов в Стамбуле в первой четверти XVIII века. *Переводчики и переводы в России конца XVI – начала XVIII столетия*: материалы Международной научной конференции. Москва, 2021; Выпуск 2: 14–21.
10. *Северная война, 1700–1721 гг.*: энциклопедия. Москва: Эксмо: Яуза-каталог, 2022.
11. Зерцалов А.Н. *Об оскорблении царских послов в Крыму в XVII веке*. Москва, 1893.

References

1. Volkov S.S. *Stilevye sredstva delovoj pis'mennosti XVII veka: na materiale chelobitnyh*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2007.
3. Pavlycheva E.D. Harakteristika osobennostej ponyatiya «rechevoj portret». *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. 2015; № 6: 110-115.
4. Ivanov V.N. *Vhozhdenie Severo-Vostoka Azii v sostav Russkogo gosudarstva.* Novosibirsk, 1999.
5. Serov D.O. *Administraciya Petra I*. Moskva, 2008.
6. Majorov A.P. *Ocherki leksiki regional'noj delovoj pis'mennosti XVIII veka*. Moskva, 2006.
7. Komissarov V.N. *Perevodcheskie issledovaniya. Izbrannye stat'i 1968-2005*. Moskva, 2020.
8. Belyakov A.V., Gus'kov A.G., Lisejcev D.V., Shamin S.M. *Perevodchiki Posol'skogo prikaza v XVII v.*: materialy k slovaryu. Moskva, 2021.
9. Bazarova T.A. Tolmachi russkih diplomatov v Stambule v pervoj chetverti XVIII veka. *Perevodchiki i perevody v Rossii konca XVI – nachala XVIII stoletiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2021; Vypusk 2: 14-21.
10. *Severnaya vojna, 1700-1721 gg.*: `enciklopediya. Moskva: `Eksmo: Yauza-katalog, 2022.
11. Zercalov A.N. *Ob oskorblenii carskih poslov v Krymu v XVII veke*. Moskva, 1893.

Статья поступила в редакцию 07.05.25

УДК 821.181.1–3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-554-556

He Jiafu, *postgraduate (History of Foreign Literature), Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Jiafu429@gmail.com*

IDEAL FEMALE IMAGES IN SELF-IMPROVEMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGES OF FLORENCE DOMBEY AND SONYA MARMELADOVA. The article raises an urgent problem of self-realization of female images in classical literature. The fates of Florence Dombey (Dombey and Son by Charles Dickens) and Sonya Marmeladova (Crime and Punishment by Fyodor Dostoevsky) are considered as examples. The objective of this study is to compare the similarities and differences in the characters of both characters. Analyzing the social circumstances in which they find themselves, the characters, as well as the motives that guide them in making decisions, the author presented models of female moral transformation. On the one hand, Florence, suffering from a lack of parental love, seeks to heal her father's morally devastated world, sacrificing her own happiness to save him. On the other hand, the pages of the novel "Crime and Punishment" show how Sonya, forced to make sacrifices for her family, finds support in faith in God. The attitude of girls to love, faith and self-denial is also considered. It is found out that the characters in question contribute to the changes taking place in the worldview of male images (Father Florence and R. Raskolnikov).

Key words: **Florence Dombey, Charles Dickens, Sonya Marmeladova, F.M. Dostoevsky, female images, self-improvement, world literature**

Хэ Цзяфу, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: Jiafu429@gmail.com*

ИДЕАЛЬНЫЕ ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ ФЛОРЕНС ДОМБИ И СОНИ МАРМЕЛАДОВОЙ

Статья посвящена актуальной проблеме самореализации женских образов в классической литературе. В качестве примеров были рассмотрены судьбы Флоренс Домби («Домби и сын» Ч. Диккенса) и Соня Мармеладова («Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского). Целью данного исследования является сравнительный анализ сходств и различий в характерах обеих героинь. Анализируя социальные обстоятельства, в которых они оказались, характеры, а также мотивы, которыми они руководствуются при принятии решений, автором были представлены модели женского нравственного преображения. С одной стороны, Флоренс, страдающая от отсутствия родительской любви, стремится к исцелению морально опустошенного мира своего отца, жертвуя собственным счастьем ради его спасения. С другой стороны, на страницах романа «Преступление и наказание» показывается, как Соня, вынужденная идти на жертвы ради семьи, находит опору в вере в Бога. Также рассматривается отношение девушек к любви, вере и самоотречению. Было выяснено, что рассматриваемые персонажи способствуют изменениям, происходящим в мировоззрении мужских образов (отец Флоренс и Р. Раскольников).

Ключевые слова: **Флоренс Домби, Ч. Диккенс, Соня Мармеладова, Ф.М. Достоевский, женские образы, самосовершенствование, мировая литература**

Актуальность темы исследования обусловлена изменением положения женщин в обществе. В прошлом на них были возложены обязанности по ведению домашнего быта, а также воспитанию детей, теперь же наблюдается совершенно иная картина: многие сосредотачиваются на профессиональной самореализации. Проследить процесс трансформации роли женщин можно и на примере некоторых образцов классической литературы.

Так, в обоих романах, будучи уже в довольно зрелом возрасте мужские герои оказываются в трудной жизненной ситуации, выйти из которой позволяет общение с представительницами прекрасного пола. И Флоренс Домби, и Соня Мармеладова воспринимаются многими читателями в качестве идеалов женственности, которые ассоциируются со светлыми чувствами, такими как любовь. Их роль не ограничивается устоями патриархального общества; вместо этого они выполняют функции спасения (Флоренс как «ангел в доме») и воспитания (Соня Мармеладова как «врач», позволяющий познать тайны окружающего мира) мужчин. Однако подобный подход упрощает многогранность представленных героинь, ибо они стремятся к самосовершенствованию в ходе повествования. Их также объединяют общие проблемы: отсутствие родительской любви, чувство стыда, которое появляется перманентно от происходящего, а также вынужденная необходимость выполнения родительских обязанностей.

Кроме того, судьба женщин осложняется жестоким отношением со стороны мачех. Можно сделать вывод, что их характер является следствием пережитых трудностей, подкинутых судьбой: в «Домби и сыне» преподносятся намеки взаимодействия главной героини с женщинами, продающими себя ради материальной выгоды, такими как Эдит, при этом она не хочет повторять ее поступки. А в «Преступлении и наказании» прямо говорится о том, что Соня Мармеладова занимается проституцией, хотя и никакие описания эротических сцен не даются, вместо этого делается акцент на ее вере в Бога. Как подчеркивают У.В. Зубкова и А.А. Косорукова, женские образы полноценны, ибо «позволяют узнать больше о мировоззренческих взглядах писателя» [1, с. 61].

Исходя из вышесказанного, литературное наследие Ч. Диккенса и Ф.М. Достоевского продолжает играть важную роль в сердцах множества читателей по всему миру. Неудивительно, что их творческая деятельность привлекает многих авторов, таких как Е.В. Натарзан, А.А. Косорукова, У.В. Зубкова и др. Не остались без внимания и женские образы: с одной стороны, по мнению В.И. Иванова, именно под влиянием действий Сони главный герой смог духовно вырасти («Выздоровление приходит от Сони» [2, с. 73]). Г.М. Ребель придерживается аналогичного мнения [3]. С другой стороны, зарубежные критики полагают, что образ Флоренс чересчур символичен и лишён реализма [4]. Этому способствует тот факт, что они видят в ней квинтэссенцию викторианского идеала женщины: хранительницы домашнего очага [5, с. 298]. Однако специалисты редко уделяют внимание анализу пути их самосовершенствования.

Целью данной статьи является изучение пути самореализации женских образов в романах Ч. Диккенса («Домби и сын») и Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание»).

Реализация поставленной цели обусловила необходимость решения следующих задач:

– проанализировать образы Флоренс Домби и Сони Мармеладовой;
– изучить, как рассматриваемые героини справляются с жизненными невзгодами;
– проследить путь героинь к идеальной самоактуализации.

В качестве объекта исследования были выбраны женские образы, представленные в романах «Домби и сын» Ч. Диккенса и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского. Предметом исследования стали стремления героинь к самосовершенствованию.

В рамках написания статьи использовались такие методы научного познания, как описание, а также сравнение, которые позволили выявить специфику женских образов у рассматриваемых авторов.

Научная новизна исследования заключается в представлении совершенно нового взгляда на женские образы, которые представлены в классической литературе через призму их стремления к самореализации. В большинстве современных научных трудов анализ героинь фокусируется на других аспектах: социальных, психологических, религиозных.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты данной статьи вносят неоценимый вклад в процесс понимания положения женщины в европейском обществе XIX века. Этого удалось достичь благодаря тому, что были обобщены положения, связанные с судьбой двух героинь: Флоренс Домби и Сони Мармеладовой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные материалы могут быть использованы при разработке образовательных курсов, позволяющих углубиться в специфику мировой литературы: «История зарубежной литературы XIX века» и «История русской литературы XIX века».

Как Ч. Диккенс, так и Ф.М. Достоевский фокусируются на представлении неполной семьи, где обязательства по содержанию ее возлагаются на плечи матери, а отцовская фигура отсутствует.

Индивидуальность Флоренс формируется под влиянием ценностей, принятых в патриархальном обществе: она должна вести домашний быт. На протяжении всего романа героиня стремится к получению всестороннего одобрения со стороны отца, несмотря на его жестокость, которая неоднократно проявлялась в прошлом: «О папа, постарайтесь полюбить меня! У меня никого больше нет!» [6, с. 342]. Но эти попытки не увенчались успехом, что приводит к тому, что девушка убегает от реальности в мир эскапизма.

Ряд современных авторов отмечают, что наивысшей точкой в развитии повествования в романе «Домби и сын» является не воссоединение Флоренс с отцом, а ее финальная встреча с Эдит, которая происходит при посредничестве кузена Финикса. Сначала внутри героини расплывается страх, затем она предлагает помочь в признании мистеру Домби, выступая в качестве медиатора в подобных обстоятельствах. Ей руководит дочерний долг по отношению к мистеру Домби. Эдит, тронутая до глубины души, падает на колени, обнимает Флоренс и называет ее «*светлым ангелом*» [6, с. 474]. Она также находится в смешанных чувствах, вынимает письмо, и Флоренс задает вопрос: «*передать папе?*» [6, с. 476]. Она грубо отвечает, что жалеет, что встретилась с мистером Домби [6, с. 477]. Флоренс переходит от уговоров к действиям: сначала «*молча прикоснулась к руке Эдит*», а затем спрашивает: «*могу ли я сказать, что вы с огорчением услышали о перенесенных им страданиях?*» [6, с. 477]. Облегчение приходит только тогда, когда Флоренс слышит слово «простить». Узнав о побеге Эдит с Каркером, Флоренс первым делом хочет спасти ее и вернуть домой. Однако действует она вновь лишь в мечтах: «*она думала о том, чтобы крепко обнять Эдит, когда увидит ее*» [6, с. 253]. В конце концов, девушка осознает, что не в силах что-либо изменить, и сосредотачивается на отце – именно сострадание к нему пробивается сквозь охватившую ее скорбь.

К своему отцу относится нежно, плачет, извиняется, утверждает, что изменилась, осознав свои прошлые ошибки. Это позволяет добиться ей высшего положения в качестве защитницы нравственности, противопоставляя себя падшей Эдит, в связи с чем она требует от нее раскаяния перед мистером Домби.

Большое внимание уделяется описанию детской наивности девушки, которая выражает собственные эмоции осторожно, завуалированно. Флоренс предстает как слабая, которая противопоставлена деградировавшему миру взрослых.

На финальных страницах художественного произведения мир делится на два обособленных друг от друга: мужской и женский. Мичман и Капитан поют песни, выпивают, курят табак, а мистер Тутс пересказывает слова своей возлюбленной: «благодаря дочери восстанет во славе новый Домби и сын» [6, с. 404]. Женщины играют незначительную роль в данном сообществе. Им противопоставляется мир семьи Домби, где материальные связи незначительны. Большую ценность имеют духовные взаимоотношения между индивидами. Флоренс лишается индивидуальности: она описывается как «молодая леди» [6, с. 485]. На страницах романа большой акцент делается на ее положении в качестве дочери, будущей матери и жены.

Соня Мармеладова хочет заработать больше денег, чтобы помочь своей семье, в связи с чем идет на крайние меры. Писатель подчеркивает ее ангельскую невинность: «по крайней мере мы не ощущаем её плоти, в отличие от жгучей женственности Грушеньки и Настасьи Филипповны» [7, с. 104]. Героиня выступает своеобразным проводником между божественным и греховным, являя собой пример острого внутреннего конфликта: чистота Мадонны и порок грешницы, духовное превосходство и деградация, страдание и милосердие. Однако ее осуждают другие герои романа, такие как А.С. Лебезятников, считая, что она «морально непригодна» для совместного существования в стенах одного дома. Это противоречие ярко отражено на страницах романа «Преступление и наказание»: сначала в глазах читателей она предстает в качестве небесного божества, покинувшего рай: «*протеснилась девушка, и странно было ее внезапное появление в этой комнате, среди нищеты, лохмотьев, смерти и отчаяния»,* затем описывается как молодая особа в «*цветном платье с длиннейшим и смешным хвостом»,* которое ассоциируется с ее падшими устремлениями [8, с. 109].

Отдельного упоминания заслуживает тот факт, что образ героини асексуален, что связано с тем, что она искренне верит в Бога. Для этого писатель использует такие эпитеты, как «смиренно», «скромно» и «робко», лишенные какого-либо эротического подтекста [8]. Отсутствуют описания, рассказывающие о взаимодействии Сони со своими клиентами.

Отец Сони осуждающе относится к профессии дочери, представляя ее в качестве «нечистого» дела [8, с. 14]. Эта проблема была раскрыта в научных трудах Х. Мурава [9, с. 49]. По его мнению, именно Мармеладов способствовал появлению искаженного восприятия Сони в глазах Р. Раскольникова. Далее дается описание, в котором тот обесценивает работу рассматриваемой девушки: «*охота по красному зверю… золотопромышленностью*» [8, с. 17]. До знакомства с ней она воспринимается не как самостоятельная, независимая личность; вместо этого она сосредотачивает его фантазии (Дуня, если бы продала свое тело; сцена, в которой герой общается с жертвой физического насилия).

Появляется такой отрывок: «*не узнал её с первого взгляда... в памяти его отразился образ совсем другого лица*» [8, с. 139]. Можно заметить, что в ходе их первой встречи инициатива принадлежит Р. Раскольникову. Соня занимает позицию пассивного слушателя. Она говорит неуверенно, преимущественно отвечая на вопросы, или старается молчать, уклоняясь от возможного диалога. Исключение составляет тема веры: при упоминании Бога её реакция становится экспрессивной. Девушка рассказывает о воскрешении Лазаря: по мере развития повествования ее голос становится «звонким, как металл», ибо она уверена, что может помочь Р. Раскольникову [8, с. 194]. Однако рассказ не оказывает ожидаемого эффекта, и Соня сталкивается с необходимостью поиска новых способов практической реализации своей веры в деле спасения персонажа.

Исходя из вышесказанного, ее надежда на высшее спасение разрушается из-за злых слов П. Лужина. Затем Соня Мармеладова оказывается перед лицом суровой системы петербургских судов, понимая, что ей следует больше сосредоточиться на своей вере. Также у нее закрадывается мысль о том, что нет смысла ждать чуда, ибо оно не произойдёт по своей воле. Она понимает, что готова спасать Р. Раскольникова вне зависимости от того, в какой он ситуации оказался, в связи с чем хлопки в ладоши имеют символичное спасение: первый произошел в момент чистосердечного признания героя в убийстве, второй – когда Соня рассказывает о боге, третий – когда она подвергла сомнению его теорию, связанную с властью. С каждым разом голос девушки становится увереннее, и Р. Раскольников смог добиться рефлексии, пересматривая свои убеждения.

В таких обстоятельствах становится ясно, что Соня выступает в качестве справедливой судьи. Она отвергает убийство, совершенное Р. Раскольниковым, апеллируя как к юридическим, так и к религиозным нормам. В ее голове все еще содержится рассказ о том, что герой хочет позаботиться о своих родственниках. Звучит приговор: «*страдание принять и искупить себя им*» [8, с. 249].

Именно вера в Бога, которая непоколебима перед происходящими событиями, приближает ее к образу юродивых, существующему в русской религиозной культуре. Впоследствие, по мере развития сюжетной ветки, девушка же смогла добиться уважения в мужском мире, о чем свидетельствует ее зеленый платок, который ассоциируется с надеждой. Как отмечает Т.А. Касаткина, этот предмет одежды носит сакральный характер, являясь заменой Богородичному покрову [9, с. 231–232]. Героиня воспринимается в качестве материнской фигуры, чья рука может защитить, а также спрятать от жизненных невзгод. Ее добрые поступки положительно воспринимаются заключенными, которые находятся в сибирских тюрьмах. Именно там она перестает быть «проституткой». В эпилоге она пишет письма к Разумихину, рассказывая о том, как живет Раскольников в Сибири, большое внимание уделяется тяготам каторги [10].

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы. В обоих романах реализация мужских образов зависит от степени принятия духовных установок, о которых говорят женщины. Как Соня Мармеладова, так и Флоренс Домби стремятся устранить их изъяны: с одной стороны, мистер Домби зациклился на накоплении материального богатства, семейные взаимоотношения отошли на второй план [11]. С другой стороны, Р. Раскольников провозглашает собственную теорию, в которой описывается необходимость убийства слабых для высшей цели [12].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что цели, определенные в начале работы, были достигнуты в полном объеме. Было выяснено, что, как и любые герои романов, такие как Флоренс и Соня Мармеладова, имеют определенные недостатки, которые двигают ими в процессе развития сюжета. Им предстоит решить моральные изъяны и стать духовными целителями. Образ Сони Мармеладовой появляется уже в начале романа «Преступление и наказание», когда ее отец ведет монологи. В результате в сознании Р. Раскольникова появляется определенная ассоциация с падшей женщиной, которая занимается подобным делом ради общего блага семьи. На протяжении всего повествования ее образ неоднократно осуждается со стороны окружающих людей. В разговорах с другими людьми она чаще всего молчит, говорит непонятно, и вся инициатива кладется на плечи Р. Раскольникова. Читатели также узнают о ее религиозности, когда девушка эмоционально представляет рассказ о воскрешении Лазаря. Ей руководит искреннее желание помочь главному герою, в связи с чем она добровольно покидает Петербург в пользу Сибири. Ее внутренний мир расцветает, о чем говорит то, что она занимает более уверенную позицию в диалогах с мужчинами. В дальнейшем ее жизнь становится счастливее, чему способствует финансовая поддержка со стороны А.И. Свидригайлова. Благодаря этому ей больше не надо заботиться о своих родственниках, и она может жить счастливой жизнью. Когда речь заходит о Флоренс, то становится ясно, что она боится повторить судьбу Эдит; ей хочется покинуть родительский дом. В произведении описывается эпизод, в котором она временно перестает быть «послушной» дочерью и сбегает, получая обвинения во взаимодействии с Эдит. Однако позднее она возвращается и просит прощения у отца, ища его поддержки. Ей был присущ эскапизм и в собственном мире фантазии существовали Уоллер, Ниппер и др.

Сравнивая обеих женщин, можно отметить, что Соня верит в сакральные чудеса, приносит жертву в честь всей семьи, в частности сестер и мачехи, развивается на протяжении всего произведения, обретает духовную силу. При первой встрече с Раскольниковым Соня признается в своем грехе: она пожалела для Катерины Ивановны «недорогие, но красивые воротнички и нарукавники». Как отмечает Дж. Такер, в «Преступлении и наказании» отношение к одежде может быть благотворительным (пожертвование, починка, использование простой одежды) и накопительским [13, с. 253]. Первый тип отношения ведет к каритас (любви, уважению, привязанности) и агапе (всеобщей любви к человечеству), а второй – к отвержению Евангелия и Христа. Стремления Флоренс охватывают только мужчин. К финалу произведения ее голос становится менее заметным, и ей не удается достичь целей в полной мере. Победа героини носит скорее светский характер: она добивается главенства в семье, но мечтает потратить свои сбережения на покупку новой одежды, в то время как победа Сони – это духовное перерождение, возможность начать счастливую жизнь. В целом обе героини имеют больше сходств, нежели различий. Например, они стремятся достичь собственного идеала. Им приходится сталкиваться с жизненными невзгодами, но в последствии они расцветают благодаря любви, состраданию к ближним, терпимости. Однако выражают разную любовь: Флоренс – теплые, нежные чувства к родственникам, а Соня – любовь к ближнему. Таким образом, показанный автором путь самореализации обеих героинь представляет научную новизну проведенного исследования.

Целевой аудиторией статьи становятся студенты, которые проявляются неравнодушие к мировой литературе, стремящиеся понять, каким образом в них изображаются женщины.

Дальнейшие исследования должны быть посвящены изучению критических отзывов, оценивающих ценность романов «Домби и сын» Ч. Диккенса и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, которые были написаны в разные исторические периоды для выявления трансформации женских образов. Еще одно направление касается использования различных нарративных приемов (например, внутренних монологов, описаний внешности, диалогов) для создания образов Флоренс и Сони, то есть современные специалисты должны выявить многогранность авторского отношения к своим персонажам.

Библиографический список

1. Косорукова А.А. Зубкова У.В. Типажи «кротких» и «гордых» женских образов Ф.М. Достоевского как исследование вопроса о добродетели. *Вестник РУДН*. 2021; Т. 25, № 1: 59–71.
2. Иванов В.И. *Достоевский. Трагедия – миф – мистика*. Санкт-Петербург: Пушкинский Дом, 2021.
3. Ребель Г.М. *Герои и жанровые формы романов Тургенева и Достоевского (Типологические явления русской литературы XIX века)*. Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2007.
4. Dyson A. E. *The Inimitable Dickens*. London: Macmillan, 1970.
5. Yelin L. Strategies for Survival: Florence and Edith in “Dombey and Son”. *Victorian Studies*. 1979; Vol. 22, Issue 3: 297–319.
6. Диккенс Ч. *Торговый дом Домби и сын. Торговля оптом, в розницу и на экспорт*. Москва: «Academia», 1936.
7. Двойнишникова Т.Ф. *Женские образы Ф.М. Достоевского: итоги и перспективы изучения: на материале русского и англоязычного литературоведения 1970-2000-х гг.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2006.
8. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2005.
9. Касаткина Т.А. *Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентации*. Москва: Наследие, 1996.
10. Murav H. *«Reading Woman in Dostoevsky». A Plot of Her Own: The Female Protagonist in Russian Literature*. Illinois: Northwestern University Press, 1995.
11. Schor H. *Dickens and the daughter of the House*. New-York: Cambridge UP, 1999.
12. Coleman R. How Dombey and Son Thinks About Masculinities. *Dickens Studies Annual: Essays on Victorian Fiction*. 2014; № 45: 125–145.
13. Tucker J. The Religious Symbolism of Clothing in Dostoevsky’s Crime and Punishment. *The Slavic and East European Journal*. 2000; Vol. 44, № 2: 253–265.

References

1. Kosorukova A.A. Zubkova U.V. Tipazhi «krotkih» i «gordyh» zhenskih obrazov F.M. Dostoevskogo kak issledovanie voprosa o dobrodeteli. *Vestnik RUDN*. 2021; T. 25, № 1: 59-71.
2. Ivanov V.I. *Dostoevskij. Tragediya – mif – mistika*. Sankt-Peterburg: Pushkinskij Dom, 2021.
3. Rebel’ G.M. *Geroi i zhanrovye formy romanov Turgeneva i Dostoevskogo (Tipologicheskie yavleniya russkoj literatury XIX veka)*. Perm’: Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2007.
4. Dyson A. E. *The Inimitable Dickens*. London: Macmillan, 1970.
5. Yelin L. Strategies for Survival: Florence and Edith in “Dombey and Son”. *Victorian Studies*. 1979; Vol. 22, Issue 3: 297-319.
6. Dikkens Ch. *Torgovyj dom Dombi i syn. Torgovlya optom, v roznicu i na `eksport*. Moskva: «Academia», 1936.
7. Dvojnishnikova T.F. *Zhenskie obrazy F.M. Dostoevskogo: itogi i perspektivy izucheniya: na materiale russkogo i angloyazychnogo literaturovedeniya 1970-2000-h gg*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2006.
8. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2005.
9. Kasatkina T.A. *Harakterologiya Dostoevskogo. Tipologiya `emocional’no-cennostnyh orientacii*. Moskva: Nasledie, 1996.
10. Murav H. *«Reading Woman in Dostoevsky». A Plot of Her Own: The Female Protagonist in Russian Literature*. Illinois: Northwestern University Press, 1995.
11. Schor H. *Dickens and the daughter of the House*. New-York: Cambridge UP, 1999.
12. Coleman R. How Dombey and Son Thinks About Masculinities. *Dickens Studies Annual: Essays on Victorian Fiction*. 2014; № 45: 125-145.
13. Tucker J. The Religious Symbolism of Clothing in Dostoevsky’s Crime and Punishment. *The Slavic and East European Journal*. 2000; Vol. 44, № 2: 253-265.

Статья поступила в редакцию 19.05.25

УДК 811.351.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-557-559

***Gasanova U.U.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University; North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice, RPA of the Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

CLASSIFICATION OF STABLE UNITS OF THE DARGINIAN LANGUAGE ACCORDING TO THEIR SEMANTIC FEATURES. The considered units of the Darginian language and their classification are the least studied area of this language. Through them, the mentality of the Dargins, the peculiarities of the historical and cultural development of this people are revealed. They are divided into different types and types. These are curses or evil wishes; requests; oaths; threats; phrases for characterization; figurative comparisons; terms and compound names. Evil wishes are represented in the Darginian language in the form of formulas of curses or evil wishes. They are divided into evil deeds addressed to people; evil deeds addressed to animals; malice against things. A number of FE in the language under consideration are united by their common semantic meaning in the form of threat formulas. From a morphological point of view, they all have the original form with the infinitive verb. According to semantic features, the analyzed FE can be divided into the following groups: FE, characterizing the subject; FE, characterizing individual phenomena from people's lives; FE, characterizing a state, process, action; FE, denoting abstract concepts; FE, denoting the concept of quantity; FE, expressing the measure of punishment. The reason for the hostility and the degree of bitterness towards the subject determine the use of one or another unkind wish. In this regard, it can be unkind, mild, unkind, or extremely unfriendly.

Key words: **Darginian language, stable units, good wishes, ill wishes, terms, compound names, phraseological units**

***У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф., ДГУ, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА ПО ИХ СЕМАНТИЧЕСКИМ ПРИЗНАКАМ

В данной статье рассматриваются единицы даргинского языка и их классификация, которые представляют собой наименее изученную область данного языка. Через них раскрывается менталитет даргинца, особенности исторического и культурного развития данного народа. Они распределяются на различные виды и типы: проклятия или зложелания; просьбы; клятвы; угрозы; обороты для характеристики; образные сравнения; термины и составные наименования. Зложелания представлены в даргинском языке в виде формул проклятий или зложеланий. Распределяются на: зложелания, адресованные людям; зложелания, адресованные животным; зложелания в адрес вещей. Ряд фразеологических единиц в рассматриваемом языке объединены их общим семантическим значением в виде формул угроз. С морфологической точки зрения все они имеют исходную форму с глаголом-инфинитивом. По семантическим признакам, анализируемые фразеологические единицы можно разделить на следующие группы: характеризующие субъект; характеризующие отдельные явления из жизни людей; характеризующие состояние, процесс, действие; обозначающие абстрактные понятия; обозначающие понятие количества; выражающие меру наказания. Причина неприязни и степень озлобленности к субъекту обусловливают употребление того или иного недоброго пожелания. В связи с чем оно может быть недобрым мягким, недобрым средним или в высшей степени недоброжелательным.

Ключевые слова: **даргинский язык, устойчивые единицы, добрые пожелания, зложелания, термины, составные наименования, фразеологические единицы**

Актуальность статьи обусловлена тем, что вопросы, связанные с классификацией устойчивых единиц даргинского языка, на сегодняшний день являются мало исследованными. Данные устойчивые единицы представляют интерес и с точки зрения лингвокультурологии, так как через них можно раскрыть менталитет даргинца, особенности исторического и культурного развития данного народа [1–10].

В существующих работах, связанных с устойчивыми сочетаниями данного языка, проводится семантический и структурный анализ рассматриваемых единиц в сопоставлении даргинского и русского, английского языков. Это работы П.М. Абдулкадыровой [1], М-Ш.А. Исаева [6], Н.Г. Раджабовой [9], М.О. Махмудова [8] и других исследователей. Устойчивые единицы даргинского языка распределяются на различные виды и типы. Это: проклятия или зложелания; просьбы; клятвы; угрозы; обороты для характеристики; образные сравнения; термины и составные наименования. Они «репрезентируют уникальные этноспецифические образы» [3]. Мышление даргинцев «базируется не столько на языке, сколько на субъективных, в т. ч. и эмоциональных понятиях» [10]. Используется «собственно пожелание определенного положения дел в мире, а именно: бед и несчастий в адрес объекта проклятия» [7].

Ряд даргинских сел известны своими зложеланиями. Многие даргинские селения (Мекеги, Мурего, Мугри и другие) славятся своими людьми, острыми на язык. В данных селах можно услышать любое страшное проклятие, произнесенное с легкостью. Порою отмечаются проклятия, произносимые матерью по отношению к детям или другим близким родственникам. Подобные устойчивые единицы стали своего рода скороговорками в их речи, которые применяются как бы к слову. В определенной степени данные устойчивые единицы подчеркивают особенности менталитета даргинца, их культуры и быта. «Служат мощным средством разрядки и выражения обуревающих эмоций» [2]. В настоящий момент устойчивые единицы даргинского языка и их классификация являются наименее изученной сферой данного языка. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Основная цель работы – классификация устойчивых единиц даргинского языка.

Задачи: провести комплексный анализ устойчивых единиц даргинского языка; классифицировать данные единицы на виды и типы.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые проводится подобный анализ и классификация устойчивых единиц даргинского языка. Монографических работ, посвященных данному вопросу, на сегодняшний день не имеется.

Теоретическая значимость заключается в том, что были исследованы вопросы, связанные с классификацией устойчивых единиц даргинского языка.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в преподавании даргинского языка в образовательных учреждениях, а также при составлении учебных и учебно-методических пособий по даргинскому языку.

В работе использованы методы компонентного анализа и лингвистического анализа.

К зложеланиям или проклятиям мы относим фразеологические единицы (ФЕ), являющиеся в семантическом отношении антонимами благопожеланий. Они представлены в даргинском языке в виде формул проклятий или зложеланий. Они в свою очередь распределяются на: зложелания, адресованные людям; зложелания, адресованные животным; зложелания в адрес вещей.

В ряде случаев они образуются путем внесения в глагольную часть доброго пожелания отрицания «ма», например: Бунагь мабиаб! – Да будет не на грех!

В даргинском их называют «дирглуми» (зложелания или проклятия). С точки зрения объекта направленности можно разделить их на следующие группы:

1. **Зложелания, адресованные людям**. Они могут быть произнесены по случаю кровной вражды, ссоры, при попытке совершения нежелательного поступка, недовольстве или негодовании.

Заметим, что причина неприязни и степень озлобленности к субъекту обусловливают употребление того или иного недоброго пожелания. В связи с чем оно может быть недобрым мягким, недобрым средним или в высшей степени недоброжелательным. Они могут быть обращены к лицам обоего пола. Например: Талих1агарсили майаби! – Несчастливым не будь ты!

ФЕ средней степени усиленности: Вархьли х1ейадлира! – Правым не будучи!

Фразеологизмы высшей степени усиленности: Бярг1ибси лига кабухаб сунна! – Холодный труп да привезут его! Дирглуми дааб чучи! – Проклятье пусть дойдет им!

2**. Зложелания, адресованные домашним животным и птицам.** Они употребляются при неприязни к их владельцу или расстройстве. Их тоже можно условно разделить на три вида:

а) недобрые пожелания более или менее мягкие: Х1ела вег1лис катмалаби! – Да не достанешься ты хозяину своему! Хура бергаби! – Собаки да поедят тебя! [9].

б) фразеологизмы средней степени усиленности: Кавшили варгаби! – Убитым пусть найдут тебя! Аллагьли х1ушала жинс кьирбараб! – Бог потомство да уничтожит ваше!

в) фразеологизмы высшей степени усиленности: Вег1лис кьярт1или бергаби! – Да поедят тебя на поминках хозяина! [9]

Следует отметить, что недоброе пожелание в данных случаях направлено не только на животных, но и на их владельца, чем и достигается высокая степень семантического содержания ФЕ.

3. **Зложелания в адрес вещей, явлений**. Их можно разделить на три вида:

а) зложелания мягкого типа: Х1ела вег1лис мабикаби! – Да не достанешься ты хозяину!

б) фразеологизмы средней степени усиленности: Букуси кьут1кьусили сабикаб! – Горькая еда будь из тебя! [9].

в) фразеологизмы высшей степени усиленности: Кьярт1илис бергаби! – Да поедят (его) на поминках! [5].

Следует отметить, что недобрые пожелания подобного типа, адресованные людям, имеют варианты с субстантивированными причастиями, заменяющими глагольную часть фразеологизмов: Вег1 вебк1или калаби! – Хозяин умерев останься ты! [8].

Формулы клятв. Фразеологизмы этого типа немногочисленны.

В отношении этих разрядов ФЕ следует подчеркнуть, что в речи они используются только в качестве его составных частей более сложного предложения. Характерным для подобных предложений является наличие в них усиленного отрицания какого-либо действия или утверждение в более убедительной форме, например: Х1ела бек1личира, нуни селра х1ебалас! – Клянусь твоей головой, я ничего не знаю!

Угрозы. Небольшая по численности группа ФЕ в рассматриваемом языке объединена их общим семантическим значением в виде формул угроз. С морфологической точки зрения все они имеют исходную форму с глаголом-инфинитивом, но в предложении чаще всего употребляются с глагольным компонентом в форме будущего времени.

Обороты для характеристики. Внешнюю морфологическую сторону, а также структурный состав, на основе которых объединены в определенные группы весьма разнообразные в смысловом отношении ФЕ, нельзя принять в качестве атрибута, определяющего в какой-то мере семантическое содержание той или иной группы фразеологизмов. Поэтому совершенно однотипные ФЕ при классификации с точки зрения их семантики никак не могут быть сведены в одну общую группу.

По семантическим признакам анализируемые ФЕ можно разделить на следующие группы:

1. ФЕ, характеризующие субъект: вац1ала бец1 – рыскавший волк; дунъя ахъибси бец1 –мир исследовавший волк.

2. ФЕ, характеризующие отдельные явления из жизни людей: дурути цадех1, дирути царх1илти – говорить одно, а на сердце другое иметь, двурушничать; урк1и абхьес – открыть душу (кому-либо) [4].

3. ФЕ, характеризующие состояние, процесс, действие: хяса ахъдуцес – поднять дым столбом, т. е. что-то очень быстро делается, продвигается успешно вперед [4].

4. ФЕ, обозначающие абстрактные понятия: пикри жургъбик1ули – мысль крутится, находиться в состоянии нерешительности.

5. ФЕ, обозначающие понятие количества: х1уйзи писдаресцад букв. «столько, сколько можно посыпать в глаз» (мало); дунъя биц1арацад букв.: «чтоб наполнить мир» (очень много).

6. ФЕ, выражающие меру наказания: кам чеббуршис – спустить шкуру, хъяб ирхъес – шею разделать.

Термины и составные наименования. Фразеологизмы данного типа представляют значительный слой даргинской лексики. Среди них встречаются различные фразеологические единицы: дусла замунти – времени состав – погода; гьава-аргъ – воздух – облака – погода; пана дунъя – разбитый мир.

С точки зрения их семантики терминологические фразеологические сочетания даргинского языка можно разделить на следующие основные разряды:

1. Фразеологические единицы, обозначающие названия небесных созвездий, небесных светил, планет: савлила Шалда зубари – предрассветная звезда – Утренняя Венера; барх1ехъла зубари – Вечерняя звезда – созвездие Орион; Х1ябдяргьи –трехногая звезда – Сириус.

2. Названия океанов, морей, озер и гор: Ц1удара урхьу – Черное море; Ц1уба урхьу – Белое море; Х1унт1ена – Красное море; Кавказла дубурти – Кавказские горы; Салатавла дубурти – Салатавские горы.

3. Топонимические названия местностей и населенных пунктов: Убях1 Мулебк1и – Нижний Мулебки; Чебях1 Мулебк1и – Верхний Мулебки.

4. Некоторые фразеологические сочетания слов, обозначающие явления природы: къукъула рямкьяр – раскаты грома; барх1и-дуги – смена дня и ночи; лямц1ла шала – блеск молнии; зурх1ябла кьяли – ветка радуги; берх1и буц1ни – захват солнца – затмение солнца; бац буцни – захват луны – затмение луны; ц1ибац – новолуние [5].

5. Термины, обозначающие родственные отношения, а также самих людей: нешла узи – матери брат – дядя по матери; дудешла узи – адавзи – отца брат – дядя по отцу; нешла рузи – абази – сестра матери; хала неш – мать матери; хала дудеш – отца отец; рузила рурси – сестры дочь – племянница по сестре; узила урши – узикьар – сын брата отца – двоюродный брат; ухъна адам – старый человек – старик; рухъна адам – старая женщина – старуха; жагьси адам – молодой человек [5].

6. Термины, обозначающие орудия труда, одежду, обувь: чяйла сукра – чашка, из которой пьют чай – чайное блюдце; негла машин – молоко пропускающая машина – сепаратор; чакарла къямц1а – сахар крошащие щипцы – щипцы для сахара; къирим мажар – крымское ружье; мисри тур – египетская стальная сабля; тупла х1ярх1я – пушечное ядро; варгьила кьап1а – войлочная шапка; эсет1ин кьап1а – каракулевая шапка; лих1бар кьап1а – шапка-ушанка; къачалай дабри – обувь из шкуры крупного рогатого скота; удила х1ева – снизу одеваемые рубаха и брюки – нижнее белье [5].

7. Фразеологизмы, обозначающие части тела человека, животных и птиц: къянкъла лига – хребет носа – часть носа от переносицы до его мягкой части; кьяшла лига – ножной хребет – часть ноги от колена до щиколотки (передняя часть); къакъла лига – спины кость – позвоночник; урк1ила туми – жилы сердца – сердечные артерии.

8. Названия некоторых деревьев, кустарников, трав и цветов: ц1уба ахътерек – белый тополь – тополь белолистный; ц1уба г1инц – белое яблоко – белый налив; ц1удара хъара – черная фасоль; х1унт1ена бяг1ли – красная вишня – черешня; ц1уба бяг1ли – белая черешня; ц1удара тут – черный тутовник; ц1уба тут – белый тутовник; хя низби – собачья крапива – пустырник сизый; мирхъи мура – пахнущая трава – чабрец; дубурла вава – горный цветок.

9. Названия некоторых животных, птиц и насекомых: дурзамла хя – собака-волкодав; бук1унна хя – волкодав; Аллагьла кьял – божья коровка; хъа мирхъи – улейная муха – пчела.

10. Профессиональная терминология:

а) языковедческая: глаголла белгиагар форма – неопределенная форма глагола; падежунала ахирти – падежные окончания; дугьбала цалабик – словосочетание; девла бут1а – часть слова; шумла бег1 т1ама – шумный согласный; къуллукъла гьайла бут1а – служебная часть речи; цугбурцнила прилагательное – сравнительное прилагательное; буцрила ишара – твердый знак; к1ант1идешла ишара – мягкий знак; къянкъубала т1ама – носовой звук; предложениела член – член предложения; чебедиб член – придаточный член; чебедиб предложение – придаточное предложение; бек1 дев – главный член; чебедиб дев – зависимое слово [5].

б) литературоведческая: бек1 герой – главный герой; гьалагъай – бех-1бихьудла дев – начальное слово – вступительное слово; хъарахъуд – заключительное слово – заключение; игитла далай – героическая песня; риторический дугьабиз – риторическое обращение; назму каргьни – шаг стиха – стопа [5].

в) медицинская: укол барес – сделать укол; х1и кгрт1ни – кровь наливание – переливание крови; ц1удара изала – черная зараза; дяхъи бигьес – завязать или связать рану; х1и датаэс – пустить кровь; хъех1ла изала – чахотка; туми дит1ак1или – жилы вытягивают; лига бячи – перелом [5].

г) юридическая: судлизи бедес – в суд отдать – под суд; жал арзес – скандал-спрос – разбор судебного дела; ух1накаиб – дать срок для отбывания наказания; къуллукъ таманбариб – прекратиться, о судебном процессе; урк1и бергун – сердце кушание – обида.

Таким образом, проведенная классификация устойчивых единиц даргинского языка привела к следующим выводам:

Устойчивые единицы даргинского языка распределяются на различные виды и типы. Это: проклятия или зложелания; просьбы; клятвы; угрозы; обороты для характеристики; образные сравнения; термины и составные наименования.

Зложелания представлены в даргинском языке в виде формул проклятий или зложеланий. Распределяются на: зложелания, адресованные людям; зложелания, адресованные животным; зложелания в адрес вещей.

Ряд ФЕ в рассматриваемом языке объединены их общим семантическим значением в виде формул угроз. С морфологической точки зрения все они имеют исходную форму с глаголом-инфинитивом.

По семантическим признакам анализируемые ФЕ можно разделить на следующие группы: ФЕ, характеризующие субъект; ФЕ, характеризующие отдельные явления из жизни людей; ФЕ, характеризующие состояние, процесс, действие; ФЕ, обозначающие абстрактные понятия; ФЕ, обозначающие понятие количества; ФЕ, выражающие меру наказания.

Таким образом, цель, сформулированная в работе, достигнута. Проведенный комплексный анализ устойчивых единиц даргинского языка и представленная классификация по типам и видам составили научную новизну работы. Полученные результаты представляют интерес для преподавателей и изучающих даргинский язык.

Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные ФЕ даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Махачкала, 2013.
2. Волошин Ю.К., Политова Е.А. Семиотика и обсценная лексика. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018; № 4 (32): 82–88.
3. Гасанова М.А., Меджидова И.Р. Лингвокультурологический анализ арабских и кумыкских проклятий и благопожеланий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 552–554.

4. Гасанова У.У. *Словарь пословиц даргинского языка.* Махачкала, 2014.
5. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка.* Махачкала, 2018.
6. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
7. Крюкова И.В. Таксономия злопожеланий по лексико-семантическому типу предиката. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013; № 5-3 (12): 7–9.
8. Махмудов М.О. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в даргинском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
9. Раджабова Н.Г. *Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
10. Шаховский В.И. Эмоции – мотивационная система человеческого сознания. *Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты*. Москва, Барнаул, 2003; Выпуск 6: 215–222.

References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye FE darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2013.
2. Voloshin Yu.K., Politova E.A. Semiotika i obscennaya leksika. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2018; № 4 (32): 82-88.
3. Gasanova M.A., Medzhidova I.R. Lingvokul'turologicheskij analiz arabskih i kumykskih proklyatij i blagopozhelanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 552-554.
4. Gasanova U.U. *Slovar' poslovic darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2014.
5. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2018.
6. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
7. Kryukova I.V. Taksonomiya zlopozhelanij po leksiko-semanticheskomu tipu predikata. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2013; № 5-3 (12): 7-9.
8. Mahmudov M.O. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic s komponentom-zoonimom v darginskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2016.
9. Radzhabova N.G. *Strukturno-semanticheskij analiz blagopozhelanij i proklyatij darginskogo yazyka.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
10. Shahovskij V.I. `Emocii – motivacionnaya sistema chelovecheskogo soznaniya. *Yazykovoe bytie cheloveka i `etnosa: psiholingvisticheskij i kognitivnyj aspekty*. Moskva, Barnaul, 2003; Vypusk 6: 215-222.

Статья поступила в редакцию 25.05.25

УДК 811.351.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-559-561

***Cheerchiev M.Ch.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*
***Omarova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Dagestani Philology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

SPECIFICATION OF SOUNDS [G] AND [SH] IN RUSSIAN AND AVAR LANGUAGES. The work establishes features of sounds [g] and [sh] in Russian and Avar languages. With all the outward similarity of these sounds in the languages being compared, they reveal significant discrepancies. The emphasis in the Russian speech of the Avars in the pronunciation of combinations with these sounds is due to the articulation-acoustic feature of them in the Russian and Avar languages. To identify the specifics of these sounds in comparable languages, it is necessary to give them an articulation-acoustic and functional characteristic. In Russian, consonant sounds are correlated by hardness – softness; consonants [g] and [sh] in Russian are acoustically hard, although they are not materially opposed to soft. In the Avar language, there is no correlation of hardness and softness in the system of consonantism. Therefore, the consonants [g] and [sh] in Avar are neutral on this basis. The sounds [g] and [sh] in Russian and Avar are also articulate: in Russian, these sounds are the posterior localization of articulation, in Avar, they are the anterior localization of articulation and are subject to accommodation under the influence of neighboring vowels.

Key words: **sibilant consonants, hardness and softness correlation, localization of articulation, accommodation, interference, sense function, accent, Avar language, alveolar, phonetic system**

***М.Ч. Чеерчиев,** д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*
***З.С. Омарова,** канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЗВУКОВ [Ж] И [Ш] В РУССКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена установлению особенностей звуков [ж] и [ш] в русском и аварском языках. При всем внешнем сходстве этих звуков в сопоставляемых языках они обнаруживают значительные расхождения. Акцент в русской речи аварцев в части произношения сочетаний с этими звуками обусловлен артикуляционно-акустической особенностью их в русском и аварском языках. Для выявления специфики этих звуков в сопоставляемых языках следует дать им артикуляционно-акустическую и функциональную характеристику. В русском языке согласные звуки коррелируют по твердости – мягкости; согласные [ж] и [ш] в русском языке акустически являются твердыми, хотя они материально не противопоставлены мягким. В аварском же языке в системе консонантизма отсутствует корреляция по твердости и мягкости. Поэтому согласные [ж] и [ш] в аварском по этому признаку нейтральны. Различаются звуки [ж] и [ш] в русском и аварском языках также артикуляционно: в русском языке эти звуки задней локализации артикуляции, в аварском же языке они являются звуками передней локализации артикуляции и подвержены аккомодации под влиянием соседних гласных.

Ключевые слова: **шипящие согласные, корреляция по твердости и мягкости, локализация артикуляции, аккомодации, интерференция, смыслоразличительная функция, акцент, аварский язык, альвеолярные, фонетическая система**

Характеристика консонантной системы аварского языка в сравнении с русским показывает значительные различия между ними. Аварский язык обладает богатым набором консонантных фонем, включая геминированные. Это может отличаться от русского языка, который имеет относительно более ограниченное количество консонантных звуков.

Актуальность статьи определяется тем, что исследование консонантной системы аварского языка в сравнении с русским представляет большой интерес с точки зрения фонетики и фонологии. Так, устранение акцента в русской речи дагестанцев в части произношения сочетаний со звуками [ж] и [ш] во многом зависит от установления различий этих звуков в сопоставляемых языках. Это позволит выработать методику постановки правильной артикуляции этих звуков в русской речи аварцев.

Актуальность изучения специфики звуков [ж] и [ш] обусловлена рядом факторов, имеющих важное значение как для преподавателей-русистов, работающих с билингвами аварской национальности, так и для исследователей-лингвистов, занимающихся вопросами фонетики и фонологии. Русскоязычные звуки [ж] и [ш], несмотря на схожесть, различаются по месту и способу образования, интенсивности звука и длительности произнесения. Между тем аналогичные звуки в аварском языке имеют иную артикуляционную природу. Это часто приводит к проблемам произношения у носителей обоих языков, сталкивающихся с необходимостью двуязычной коммуникации. Поскольку большинство населения Дагестана свободно владеет двумя языками, возникает необходимость разработки специальных методик обучения, позволяющих оптимизировать процесс приобретения грамотного произношения русскоязычных фонем [1–10].

Процесс заимствования чуждых звуков неизбежно сопровождается влиянием родного языка на иностранный. Важно выявить причины подобного влияния и разработать стратегию преодоления возможных барьеров в произношении.

Несмотря на существование значительных трудов по вопросам сравнения звуковой системы русского и дагестанских языков, многие аспекты остаются недостаточно исследованными. Так, ещё не разработана подробная классификация акустических характеристик сравниваемых звуков, отсутствуют экспериментально-фонетические данные, подтверждающие существующие гипотезы.

Уровень владения русским языком в регионе остаётся высоким, однако сохраняется проблема неправильного произношения вследствие отсутствия до-

статочного внимания к фонетическим особенностям. Решение этой проблемы повысит качество профессиональной подготовки специалистов в сфере филологии и образования.

Как известно, специфическим признаком русских согласных, отсутствующих в аварском языке, является твердость – мягкость. Для русского языка не характерны долгота – краткость, лабиализованность – нелабиализованность. Существенные различия имеются и между артикуляционно-акустическими характеристиками аварского и русского языков.

Прежде чем сопоставлять отдельные фонемы и их группы, представляется целесообразным сравнить их артикуляции, отдельные фонологические и фонетические признаки фонем обоих языков. Данные такого сопоставления позволят выявить общие трудности произношения определенных групп согласных, объединенных каким-либо одним признаком-артикуляцией.

Полученные результаты позволят разрабатывать специализированные пособия и курсы, улучшающие качество обучения произношению звуков русского языка для студентов-аварцев. Будет обеспечено более точное воспроизведение русскоязычного текста, что положительно скажется на уровне образованности будущих профессионалов. В русском языке звуки [ж] и [ш] образуются заднеязычным путем, тогда как в аварском используются преимущественно среднеязычные артикуляции. В русском языке звук [ж] образуется фрикативно-звонким способом, а звук [ш] – глухим. В аварском языке наблюдаются промежуточные состояния, что затрудняет чистое воспроизводство аналогичных звуков. Длительность и интенсивность произношения звуков также разнятся, вызывая трудности при попытке точного копирования интонационного рисунка русской речи.

Целью исследования в данной статье является установление артикуляционно-акустического своеобразия звуков [ж] и [ш] в русском и аварском языках.

Задачи исследования: изучение работ по фонетике аварского языка; изучение работ по фонетической системе русского языка; выявление артикуляционно-акустических особенностей звуков [ж] и [ш] в русском и аварском языках.

Научная новизна исследования заключается в том, что в данной статье выявляются артикуляционно-акустические особенности согласных [ж] и [ш] в русском и аварском языках.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно обогащает содержание филологии в разделах, касающихся изучения русского языка и языков народов России (на примере аварского языка).

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в том, что их можно использовать при составлении пособий по сопоставительной фонетике русского и аварского языков, а также в практике преподавания русского языка в дагестанской школе.

Фонетическая система аварского языка как по составу фонетических единиц, так и функционированию отдельных единиц в значительной степени расходится с фонетической системой русского языка. Сопоставляемые системы различаются не только количеством звуковых единиц, их артикуляционно-акустической характеристикой, синтагматическим и парадигматическим расположением по отношению друг к другу, но и смыслоразличительной функцией, которую они призваны выполнять [1]. В этом смысле фонетическая система аварского языка обнаруживает в сопоставлении с фонетической системой русского языка гораздо больше расхождений и различий, чем схождений и общностей.

Все это, в свою очередь, влечет за собой акцент в русской речи аварцев.

Акцент в русской речи аварцев наиболее устойчив в той части, где расхождения между системами этих языков не всегда очевидны. Таковыми ошибками в русской речи аварцев являются, в частности, отклонения от норм произношения шипящих [ж] и [ш] русского языка, вызванные спецификой фонетической системы аварского языка.

Некоторые исследователи характеризуют звуки [ж] и [ш] в аварском языке как альвеолярные шумные, коррелирующие по звонкости и глухости. При этом мягкость или твердость этих звуков никак не оговаривается [2, с. 31].

З.М. Загиров полагает: «Согласные [ж] и [ш] по сравнению с другими согласными дагестанских языков более палатализованы» [3, с. 26].

Г.Г. Буржунов в связи с этим отмечает: «Согласные [ц], [щ], [ш], [ж] по сравнению с другими согласными дагестанских языков больше палатализованы. Их в отличие от тех же согласных русского языка следует считать мягкими» [4, с. 37].

Но, как известно, не существует системы, состоящей из одной единицы. «В системе, – отмечает М.В. Панов, – качественная определенность каждой единицы создается всеми другими единицами» [5, с. 8]. Следовательно, система из одного знака невозможна.

Таким образом, если допустить в аварском языке наличие мягких [ж] и [ш], то следует допустить также наличие их детерминантов, т. е. твердых коррелятов. Но это невозможно в силу того, что в консонантной системе аварского языка отсутствует корреляция по твердости и мягкости согласных.

Правда, и в русском языке шипящие [ж] и [ш] материально не противопоставлены мягким коррелятам. Но вместе с тем в фонетической системе русского языка имеется корреляция согласных по мягкости и твердости, что позволят считать [ж] и [ш] твердыми, противопоставленными по этому признаку значимому нулю. Схематически это можно представить следующим образом: [б] – [б'], [д] – [д'], [с] – [с'], но [ж] – [ф], [ш] – [ф]. Таким образом, внутри фонетической системы русского языка имеются противопоставленные «ячейки» и для твердых, и для мягких согласных. При этом ячейки для мягких [ж] и [ш] пустуют, но эта пустота для системы значима.

В фонетической системе аварского языка нет противопоставленных ячеек для твердых и мягких согласных [6, с. 219]. Поэтому в фонетической системе русского языка два столбика противопоставленных ячеек: с одной стороны расположены твердые согласные, с другой им противопоставлены согласные мягкие.

В аварском же языке имеется один столбик ячеек, где размещены все согласные безотносительно к признаку твердости и мягкости, так как согласные в аварском языке по этому признаку нейтральны. Поэтому в русском языке признак твердости и мягкости согласного является фонологически релевантным, в аварском же языке этот признак фонологически не релевантен.

Акустический признак твердость и мягкость создается в результате артикуляционной работы органов речи. В связи с этим М.В. Панов отмечает: «Когда произносятся мягкие, к основной артикуляции присоединяется добавочная: передняя часть языка приподнимается по направлению к твердому нёбу.

Когда произносятся твердые, к основной артикуляции присоединяется добавочная: задняя часть языка приподнимается по направлению к мягкому нёбу» [5, с. 24].

При этом, отмечает М.В. Панов, в русском языке согласные без этих «приподниманий» частей языка не произносятся. (За исключением среднеязычного [й], который в русском языке не твердый и не мягкий, полагает он).

В аварском языке, как уже отмечалось, нет корреляции согласных по признаку твердости и мягкости. Следовательно, фонемы <ж> и <ш> обладают разным набором дифференциальных признаков в русском и аварском языках.

В русском языке эти фонемы имеют следующие дифференциальные признаки: <ж> – переднеязычный небный, фрикативный, звонкий, твердый; <ш> – переднеязычный небный, фрикативный, глухой, твердый.

В аварском языке эти фонемы обладают следующими дифференциальными признаками: <ж> – переднеязычный нёбный, фрикативный, звонкий; <ш> – переднеязычный нёбный, фрикативный, глухой.

Отличительной чертой русской и аварской фонетических систем является также разная направленность действия аккомодации. В русском языке аккомодация направлена от согласного к гласному, т. е. гласный звук в потоке речи приспосабливается к согласному, например: [бы'лъ], [б'и'лъ], [жывóй], [жэ'нск'ий], [шырóк'ий], [шэс'т'] и т. д. Таким образом, в русском языке твердые согласные в соседстве с гласными переднего ряда не смягчаются.

В связи с этим М.В. Панов отмечает: «Если нельзя доказать, что сочетание звуков фонетически закономерно, они должны квалифицироваться как несочетающиеся» [7, с. 80].

В аварском языке аккомодация направлена от гласного к согласному, в результате чего согласные звуки в соседстве с гласными переднего ряда смягчаются, палатализуются. Примеры: [б'эл'] «лопата», родит. падеж [болóл], [ж'ив'] «сам», [ш'и'г1ру] «стихотворение», [ж'э'м'из'э] «заворачивать», [ш'экъ'э'р] «горло», [ш'ишá] «бутылка», но [шагьáр] «город», [шу́р'из'э] «шевелиться», [жáкъа] «сегодня», [жужáх1] «ад», [жавáб] «ответ».

Отсюда напрашивается вывод, что в русской речи аварцев также смягчению будут подвергаться звуки [ж] и [ш] только в соседстве с гласными переднего ряда. Действительно, в русской речи аварцев аккомодация направлена от гласных к согласным. Например: [ж'ина́] «жена», [ж'ивóт1], [ш'ирóк'ий], [ш'эрст] «шерсть», [ж'эл'э'зн'ий] «железный», [у́ш'и] и т. д.

В таком случае не должен возникнуть акцент в русской речи аварцев при произношении сочетаний [ж] и [ш] с гласными непереднего ряда. В действительности же аварцы сочетания [ж] и [ш] с гласными непереднего ряда также произносят с акцентом. Правда, звуки [ж] и [ш] не совсем смягчаются, как в соседстве с гласными переднего ряда, но произносятся гораздо «смягченнее», чем в русской речи. Например: [ж'áба], [ш'ýтка], [ш'ар'ик'], [ж'ук], [важ'ák], [ж'урнáл] и т. д.

В таком случае следует полагать, что акцент в русской речи аварцев в части произношения звуков [ж] и [ш] в потоке речи обусловлен не только фонологической особенностью этих единиц в сопоставляемых языках и не только разной направленностью действия аккомодации в этих языках, но еще какими-то причинами. Для выявления этих причин дадим полную характеристику [ж] и [ш] в русском и аварском языках.

В русском языке:

[ж] – переднеязычный нёбный, фрикативный, шумный, звонкий, твердый, задней локализации артикуляции;

[ш] – переднеязычный нёбный, фрикативный, шумный глухой, твердый, задней локализации артикуляции.

В аварском языке:

[ж] – переднеязычный нёбный, фрикативный, шумный звонкий, передней локализации артикуляции;

[ш] – переднеязычный нёбный, фрикативный, шумный глухой, передней локализации артикуляции.

Локализация артикуляции зависит от того, какая часть массы языка приподнимается к нёбу, создавая таким образом резонатор в передней или задней части ротовой полости.

При артикуляции [ж] и [ш] в русской речи передняя часть массы языка приподнимается к твердому нёбу, образуя тем самым заднюю локализацию артикуляции, т. е. резонатором при этом служит задняя часть ротовой полости. При

производстве же звуков [ж] и [ш] в аварской речи задняя часть массы языка приподнимается к мягкому нёбу, локализуя произношение этих звуков в передней части ротовой полости, в результате чего и создается акустический эффект их смягченности.

Таким образом, фонемы <ж> и <ш> в русском и аварском языках различаются, с одной стороны, набором дифференциальных признаков, с другой – эти фонемы, вернее звуки, материализующие эти фонемы, различаются также локализацией их артикуляции.

На первый взгляд расхождения между звуками [ж] и [ш] в русской и аварской речи не кажутся очевидными. На самом же деле эти единицы в русском и аварском языках обнаруживают значительные расхождения, что и обусловливает достаточно устойчивый акцент в русской речи аварцев.

Несмотря на значительные успехи, достигнутые в исследовании фонетики и фонологии русского и аварского языков, существуют нерешённые вопросы, препятствующие полноценному применению накопленных знаний на практике. Среди основных препятствий можно выделить:

1) недостаточная разработанность методик диагностики нарушений произношения, вызванных особенностями родного языка;

2) отсутствие стандартов оценки уровня владения русским языком среди этнических групп;

3) ограниченность возможностей дистанционного обучения, особенно в удалённых регионах;

4) сложности с привлечением финансирования научных исследований, направленных на улучшение языковой политики в полиэтнических сообществах.

В системе согласных дагестанских языков широко представлены специфические глубокозаднеязычные согласные:

– фарингальные;
– ларингальные;
– увулярные [1].

Их артикуляция оказывает интерферирующее влияние на выработку произносительных навыков русского языка [6].

При этом дагестанско-русские билингвы в одних фонетических позициях твердость – мягкость воспринимают легко, а в других – не дифференцируют. Поэтому при анализе произношения детей-билингвов необходимо учитывать не только артикуляцию мягкости, но и твердости, так как в дагестанских языках нет ни мягких, ни твердых согласных, аналогичных русским [4].

Вместе с тем согласные русского языка характеризуются наличием голоса на всем протяжении образования, т. е. являются полнозвонкими. Согласные аварского языка по сравнению с русскими являются менее звонкими, менее звучными [10].

Спецификой твердых и мягких согласных русского языка является их противопоставленность, т. е. при одинаковых признаках одна фонема отличается от другой наличием или отсутствием твердости или мягкости.

Дальнейшее изучение специфики звуков [ж] и [ш] позволит достичь нескольких важных целей:

1) улучшить качество преподавания аварского и русского языков в школах и вузах многонациональных регионов;

2) снизить риски появления дисграфических расстройств и задержек психического развития у детей-билингвов;

3) увеличить конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда за счёт высоких показателей владения аварского и русского языков.

Исследования показывают, что недостаточное внимание к особенностям произношения звуков [ж] и [ш] негативно сказывается на успеваемости учеников, вызывая трудности в понимании письменных и устных текстов. Для устранения этих трудностей можно проводить регулярные обследования уровня сформированности звукопроизносительных навыков, которые помогут своевременно выявлять отклонения и назначать необходимую коррекцию. Кроме того, регулярное участие в курсах повышения квалификации, посещение мастер-классов и вебинаров также помогут ознакомиться с современными технологиями обучения и приобретению практических навыков работы с дефектами произношения.

В ходе исследования выявлено, что расхождения между отдельными единицами различных языков не всегда бывают очевидными. Иногда внешне очень схожие единицы при ближайшем рассмотрении оказываются достаточно различными. Так обстоит дело с согласными [ж] и [ш] в русском и аварском языках. Эти звуки в сопоставляемых языках обнаруживают значительные расхождения акустически и артикуляционно, а также функционально. В совокупности это влечет за собой акцент в русской речи аварцев.

Таким образом, изучение специфик звуков [ж] и [ш] в русском и аварском языках приобретает особую значимость как с научной, так и практической точек зрения. Дальнейшая работа в данном направлении обещает принести ощутимые результаты, способствующие повышению качества образования и снижению негативных последствий языкового барьера. Современная техника позволяет объективно фиксировать параметры произносимых звуков, что значительно упрощает диагностику дефектов и разработку методик коррекции. Однако здесь существует проблема нехватки ресурсов и кадров, обладающих необходимыми знаниями и опытом. Необходима разработка курсов повышения квалификации для преподавателей, желающих освоить новейшие технологии в области фонетики.

Для выработки методики постановки правильной артикуляции сочетаний с согласными [ж] и [ш] в русской речи аварцев следовало установить особенности этих звуков в русском и аварском языках, что и составило научную новизну настоящей работы. Основными расхождениями между этими звуками в русском и аварском языках являются:

а) в русском языке звуки [ж] и [ш] акустически являются твердыми, артикуляционно же – задней локализации.

б) в аварском языке звуки [ж] и [ш] по признаку твердости и мягкости являются нейтральными, поскольку в системе консонантизма аварского языка корреляция по этому признаку отсутствует. В аварском языке они являются звуками передней локализации артикуляции.

Таким образом, изучение специфики звуков [ж] и [ш] представляет собой сложную, но крайне важную задачу, имеющую далеко идущие последствия для языковой политики государства и социальной стабильности в многонациональных регионах. Совместные усилия ученых и педагогов смогут внести значительный вклад в обеспечение равноправного доступа к качественному образованию для всех граждан нашей страны. Проблема изучения специфики звуков [ж] и [ш] сохраняет свою актуальность ввиду важности решения множества социальных, образовательных и политических задач. Для полного раскрытия её потенциала необходимы совместные усилия учёных, преподавателей и государственных органов, готовых инвестировать ресурсы в долгосрочную перспективу устойчивого развития северокавказского региона. Изучаемая проблема обладает значительным научным и прикладным значением. Она затрагивает интересы большого числа людей, проживающих на территории Северного Кавказа, и оказывает прямое воздействие на состояние дел в образовательной и социальной сферах региона. Поэтому данная тема заслуживает пристального внимания и дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Чеерчиев М.Ч. К проблеме тождества в фонетике и фонологии. *Актуальные проблемы языка и литературы*. Махачкала, 2000; Выпуск IV.
2. Алексеев М.Е. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала, 2014.
3. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002.
4. Буржунов Г.Г. *Сравнительно-типологическая фонетика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 1975.
5. Панов М.В. *Современный русский язык. Фонетика*. Москва, 1979.
6. Чеерчиев М.Ч. *Лингвистические экстраполяции: вопросы теории и практики*. Махачкала, 2014.
7. Панов М.В. *Русская фонетика*. Москва: «Просвещение», 1967.
8. Атаев Б.М. *Аварцы: История. Язык. Письменность*. Махачкала, 1996.
9. Атаев Б.М. *История изучения аварского языка*. Махачкала, 1997.
10. Бокарев Е.А. Сравнительно-историческая фонетика восточно-кавказских языков. Москва, 1981.

References

1. Cheerchiev M.Ch. K probleme tozhdestva v fonetike i fonologii. *Aktual'nye problemy yazyka i literatury*. Mahachkala, 2000; Vypusk IV.
2. Alekseev M.E. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
3. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2002.
4. Burzhunov G.G. *Sravnitel'no-tipologicheskaya fonetika russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 1975.
5. Panov M.V. *Sovremennyj russkij yazyk. Fonetika*. Moskva, 1979.
6. Cheerchiev M.Ch. *Lingvisticheskie `estrapolyacii: voprosy teorii i praktiki*. Mahachkala, 2014.
7. Panov M.V. *Russkaya fonetika*. Moskva: «Prosveschenie», 1967.
8. Ataev B.M. *Avarcy: Istoriya. Yazyk. Pis'mennost'*. Mahachkala, 1996.
9. Ataev B.M. *Istoriya izucheniya avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997.
10. Bokarev E.A. Sravnitel'no-istoricheskaya fonetika vostochno-kavkazskih yazykov. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 22.05.25

УДК 811.511.142 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-562-563

Belkova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: bae14@mail.ru*

PREVERB AS A LINGUISTIC UNIT: TO THE PROBLEM OF DEFINITION AND DISTINCTION. Determining the status of preverbs as a linguistic unit requires an integrated approach that takes into account the morphological, semantic and syntactic features of their functioning in the finno-ugric language space. The article shares a comprehensive analysis of the preverb, with an emphasis on identifying problems associated with its definition and distinction from related phenomena. In the Khanty language, preverbs concretize the action of the verb and introduce additional semantic shades, such as direction, method of action, its completeness or intensity. The study of preverbs contributes to a deeper understanding of the structure of the verb vocabulary of the Khanty language and the features of its grammatical structure. The research results can be used in the development of educational programs and educational materials aimed at popularizing and developing the Khanty language. Further research will make it possible to more accurately determine the place of preverbs in the system of language units and their role in shaping the meaning of a sentence. Understanding the functions of the preverbs in the Khanty language opens up prospects for comparative historical research in the framework of Finno-Ugric linguistics and the development of new methods for automatic processing and analysis of texts.

Key words: **Khanty language, dialects, preverb, preverbiation, verbal prefix, adverb, particle**

А.Е. Белькова, *канд. филол. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: bae14@mail.ru*

ПРЕВЕРБ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ И РАЗГРАНИЧЕНИЯ

Определение статуса превербов как лингвистической единицы требует комплексного подхода, учитывающего морфологические, семантические и синтаксические особенности их функционирования в финно-угорском языковом пространстве. Данная статья посвящена комплексному анализу преверба с акцентом на выявлении проблем, связанных с его дефиницией и разграничением от смежных явлений. В хантыйском языке превербы конкретизируют действие глагола и вносят дополнительные смысловые оттенки, такие как направление, способ совершения действия, его завершенность или интенсивность. Изучение превербов способствует более глубокому пониманию структуры глагольной лексики хантыйского языка и особенностей его грамматического строя. Результаты исследований могут быть использованы при разработке образовательных программ и учебных материалов, направленных на популяризацию и развитие хантыйского языка. Дальнейшие исследования позволят более точно определить место превербов в системе языковых единиц и их роль в формировании значения предложения. Понимание функций превербов в хантыйском языке открывает перспективы для сравнительно-исторических исследований в рамках финно-угорской лингвистики и разработки новых методов автоматической обработки и анализа текстов.

Ключевые слова: **хантыйский язык, диалекты, преверб, превербиация, глагольный префикс, наречие, частица**

Актуальность темы исследования обусловлена значимой ролью превербов в обогащении глагольной семантики и структуры хантыйского языка, что способствует сохранению и развитию языкового наследия Югры. Анализ превербов в текстах, формирующих полисубтекстовую структуру концепта-доминанты, позволяет углубить понимание его репрезентации в сознании носителей языка [1].

Цель данной работы заключается в комплексном анализе превербов в хантыйском языке, направленном на уточнение их статуса, функций и значения в контексте финно-угорского языкового пространства.

В рамках достижения поставленной цели предусматривается решение следующих задач: выявление и классификация превербов в различных диалектах хантыйского языка, определение их морфологических и синтаксических характеристик, анализ семантических функций превербов в формировании значения глагольной лексемы.

Научная новизна данной статьи заключается в предложении комплексного описания для дифференциации превербов и омонимичных предлогов/наречий, основанного на учете их дистрибутивных особенностей и семантической валентности в финно-угорских языках.

Теоретическая значимость заключается в уточнении парадигмы описания преверба как функционально-семантической категории, что способствует углублению знаний о структуре глагольной словоформы и процессах словообразования в финно-угорских языках. В контексте современных коммуникативных сетей, пронизывающих общество, превербы, как неотъемлемые элементы языка, играют существенную роль в формировании и передаче смыслов [2, с. 261].

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их использования для разработки учебных материалов по хантыйскому языку, а также для проведения дальнейших исследований в области финно-угорской лингвистики. Сочетание интерактивного метода проектов [3, с. 481] с лингвистическим анализом предлогов может значительно повысить эффективность обучения хантыйскому языку в средних общеобразовательных школах Югры.

Хантыйский язык показывает высокую степень диалектной дивергенции, обусловленную географической разобщенностью его носителей на обширной территории Западной Сибири. Традиционно выделяются три основные группы диалектов хантыйского языка: северная, южная и восточная, каждая из которых отражает определенное географическое распределение.

Хантыйский язык, демонстрируя типологическую принадлежность к агглютинативным языкам, характеризуется преобладанием суффиксального словообразования. Морфемы-суффиксы, последовательно присоединяясь к корневой морфеме, выполняют широкий спектр словообразовательных и формообразовательных функций, обеспечивая гибкость и выразительность языковой системы.

Особенностью морфологической структуры хантыйского языка является отсутствие префиксации. Данная особенность компенсируется использованием локальных превербов исконного происхождения. Превербы, адъюнктивно сочетаясь с глагольной основой, проявляют синкретизм, одновременно реализуя словообразовательные и грамматические функции, что требует детального анализа при исследовании глагольной морфологии. Частотность употребления превербов является вариативной и зависит от конкретного говора и контекста употребления.

В современной лингвистике дискуссия о статусе превербов как самостоятельной части речи сохраняет свою актуальность. В работах ученых, посвященных изучению хантыйских языков, данные единицы описываются с использованием широкого спектра терминов, таких как «глагольный префикс», «преверб», «наречие» и «частица». Подобное разнообразие терминологии отражает сложность морфологической структуры хантыйских диалектов и неоднозначность интерпретации функциональной роли рассматриваемых элементов.

Некоторые исследователи склонны рассматривать превербы как разновидность префиксов, учитывая их позицию перед глагольной основой и их влияние на изменение лексического значения глагола. Другие ученые занимают промежуточную позицию, указывая на двойственную природу превербов, сочетающих признаки как префиксов, так и частиц. Наряду с исследованиями З.И. Сязи и Р.Р. Скамейко [4], признающих превербы глагольными частицами в силу их семантической и синтаксической зависимости от глагола, существуют альтернативные подходы к их классификации. В частности, Н.А. Муравьев пишет, что «превербами в хантыйском языке называется такой грамматический класс, в который входят слабо отделимые от глагола лексемы, задающие предел действия в пространстве и, тем самым, функционирующие в качестве показателей перфектива» [5, с. 374]. Исследователь отмечает, что в хантыйском языке наблюдается интересный семантический процесс, при котором сочетание определенных наречий с глаголами приводит к перфективации глагола, то есть придает ему значение завершенности действия. В хантыйском языке подобным свойством обладают лишь определенные наречия, пространственно задающие этот самый предел. На этом основании Н.А. Муравьев выделяет превербы в качестве отдельного грамматического класса: *šeŋk sulij-ət lampa-j-ət lap ši xoła-s* ‘Ярко светившая лампа погасла’ [5, с. 375].

Указание Ф.М. Лельховой на лативное управление в глагольных словосочетаниях с зависимым наречием пространственной семантики [6] также заслуживает пристального внимания. Конструкции типа *щи хащты* ‘там (букв.: туда) остаться’ демонстрируют акцент на целенаправленности движения, что контрастирует со статическим описанием местоположения. Важно подчеркнуть, что лативное управление не является универсальным явлением для всех глагольных словосочетаний с пространственными наречиями, а проявляется лишь при глаголах, семантика которых подразумевает наличие направления или цели действия.

Г.Л. Нахрачёва в своих работах, посвященных сургутскому диалекту хантыйского языка, отмечает разнообразие превербной системы. Помимо «односложных и непроизводных превербов, в данном диалекте функционируют производные превербы, образованные посредством наречных суффиксов и падежных формантов» [7]. Данное наблюдение вносит вклад в понимание морфологической структуры превербов и расширяет представления о способах их формирования. Так, Г.Л. Нахрачёва, проводя глубокий анализ превербов в хантыйском языке, акцентирует внимание на их ключевой роли в формировании глагольной лексики. Ученый отмечает, что данные элементы, часто именуемые префиксами,

приставками или префиксоидами, представляют собой частицы, генезис которых связан с наречиями. В рамках её исследований термин «преверб» признается наиболее адекватным для описания структуры хантыйского языка, поскольку он однозначно указывает на связь этих элементов исключительно с глаголами, в отличие от терминологии, отражающей морфологию индоевропейских языков. «Преверб – это словообразовательный элемент наречного происхождения, предшествующий глаголу, способный изменить или уточнить значение исходного глагола» [7, с. 59].

В исследовании «Превербы в восточных диалектах хантыйского языка» В.Е. Варда осуществляет детальный анализ превербной системы в указанных диалектах, определяя превербы как «как наречные, обычно лативные частицы, пространственные модификаторы глагола» [8, с. 43]. Данные частицы занимают препозицию по отношению к глаголу и демонстрируют тесную морфосинтаксическую связь с ним Взаимодействуя с глагольными формами, превербы оказывают влияние на их семантическую структуру, выступая в качестве элемента, формирующего новое, производное значение. Исследователь подчеркивает, что превербы не просто добавляют пространственную характеристику действию, но и могут вносить аспектуальные оттенки, указывать на направленность действия, его завершенность или повторяемость, что свидетельствует о полифункциональности превербов в хантыйских диалектах.

Как отмечает М. Чепреги, функциональная специфика превербов в сургутском диалекте хантыйского языка заключается в выражении пространственных отношений, таких как направление движения. Сравним: нёӈ ‘вверх’, *ылӆə* ‘вниз’, *илӆə* ‘прочь’, *ныӄ* ‘в сторону воды и очага’. Однако, наряду с пространственной семантикой, превербы могут выражать и интенсивность действия, например, *ныӄ* ‘насмерть’, что свидетельствует о полифункциональности данных элементов в хантыйском языке [9].

В.Н. Соловар считает «глагольным превербом служебную часть речи, маркирующую расположение предмета в пространстве, принимающую участие в словообразовании и изменении аспектуальных свойств глагола, преобразовывающую значение глагола в зависимости от синтаксической сочетаемости» [10, с. 724]. Автор считает, что присоединение преверба к глагольной основе может приводить как к сохранению исходного числа валентностей, так и к их редукции, что обусловлено семантическими особенностями глаголов и превербов. Глаголы, обозначающие стативные ситуации, обнаруживают тенденцию к сохранению валентностной рамки после превербализации. Напротив, глаголы, описывающие динамические процессы, демонстрируют более сложную картину: в некоторых случаях валентность остается неизменной, тогда как в других наблюдается ее уменьшение. «Превербы *щив, йăха, вөпща* формируют несколько глаголов с общим значением «соединение» [10, с. 727]. Помимо изменения валентности, превербализация оказывает влияние на синтаксическую сочетаемость глаголов, что приводит к модификации состава семантических групп. Сравним: *йонтты* ‘шить’– *йăха йонтты – вөпща йонтты – щив йонтты* ‘сшить’; *йуврӆты* ‘запутаться’– *йăха йуврӆты – вөпща йуврӆты – щив йуврӆты* ‘запутаться’ [10, с. 727].

Наблюдение Н.Б. Кошкаревой о менее частом употреблении превербов в текстах сургутского диалекта хантыйского языка по сравнению с казымским диалектом [11, с. 32] представляет собой значимый факт для диалектологических исследований. Различия в частотности использования превербов могут свидетельствовать о расхождениях в морфологической структуре глагола и способах выражения пространственных отношений между рассматриваемыми диалектами.

Исследования показывают, что превербы в хантыйском языке являются важным элементом глагольной морфологии, определяющим пространственные значения и влияющим на синтаксическую структуру предложений. Различие в подходах к классификации превербов обусловлено в первую очередь их морфологическими и синтаксическими особенностями. С одной стороны, превербы обладают некоторой степенью автономности, поскольку могут отделяться от глагола другими словами. С другой стороны, они тесно связаны с глаголом семантически и грамматически.

Вышесказанное позволяет заключить, что проблема определения статуса лингвистических единиц, имеющихся в восточных диалектах хантыйского языка, представляет собой неразрешенную задачу в современной лингвистике. Отсутствие единого мнения по данному вопросу приводит к терминологической вариативности в трудах различных исследователей. Для более точного определения статуса указанных единиц необходимо проведение комплексного анализа их дистрибуции, семантики и взаимодействия с другими элементами предложения. Актуальным направлением в исследовании данных единиц является сопоставительный анализ с аналогичными элементами в других финно-угорских языках. Выявление общих черт и различий позволит уточнить генетическую принадлежность и эволюцию данных элементов, а также расширить наши знания о типологических особенностях уральской языковой семьи.

Библиографический список

1. Белькова А.Е. Структура и лексическое наполнение формуляра метрических книг. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; № 2: 138–142.
2. Белькова А.Е. Коммуникация в PR-деятельности: основные принципы и классификация материалов. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартовск. 2014: 260–261.
3. Белькова А.Е., Орехова А.Н. Использование метода проектов в обучении хантыйскому языку. *Актуальные проблемы гуманитарных наук*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижневартовск. 2022: 475–481.
4. Скамейко Р.Р., Сязи З.И. *Словарь хантыйско-русский и русско-хантыйский (шурыш. диал.):* пособие для учащихся начальной школы. Санкт-Петербург: Отделение издательства «Просвещение», 1992.
5. Муравьев Н.А. Проблема выделения превербов как грамматического класса в тегинском говоре хантыйского языка. *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*. 2011; № 3: 373–378.
6. Лельхова Ф.М. *Структурно-семантические типы словосочетаний в хантыйском языке (на материале шурышкарского диалекта)*. Ханты-Мансийск, 2011.
7. Нахрачёва Г.Л. О превербах хантыйского языка. *Вестник угроведения*. 2014; № 1 (16): 58–62.
8. Варда В.Е. Превербы в восточных диалектах хантыйского языка. *Вестник ТГПУ*. 2016; № 2 (167): 43–49.
9. Чепреги М. *Сургутский диалект хантыйского языка*. Ханты-Мансийск, 2017.
10. Соловар В.Н. Структурно-семантические особенности хантыйских глаголов с превербом щив (на материале казымского диалекта). *Вестник угроведения*. 2022; № 4: 723–730.
11. Кошкарева Н.Б. Коммуникативная парадигма хантыйского предложения. *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 2002; Выпуск 12: 29–44.

References

1. Bel'kova A.E. Struktura i leksicheskoe napolnenie formulyara metricheskih knig. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 2: 138-142.
2. Bel'kova A.E. Kommunikaciya v PR-deyatel'nosti: osnovnye principy i klassifikaciya materialov. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Nizhnevartovsk. 2014: 260-261.
3. Bel'kova A.E., Orehova A.N. Ispol'zovanie metoda proektov v obuchenii hantyjskomu yazyku. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnevartovsk. 2022: 475-481.
4. Skamejko R.R., Syazi 3.I. *Slovar' hantyjsko-russkij i russko-hantyjskij (shurysh. dial.):* posobie dlya uchaschihsya nachalnoj shkoly. Sankt-Peterburg: Otdelenie izdatel'stva «Prosveschenie», 1992.
5. Murav'ev N.A. Problema vydeleniya preverbov kak grammaticheskogo klassa v teginskom govore hantyjskogo yazyka. *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskih issledovanij*. 2011; № 3: 373-378.
6. Lel'hova F.M. *Strukturno-semanticheskie tipy slovosochetanij v hantyjskom yazyke (na materiale shuryshkarskogo dialekta)*. Hanty-Mansijsk, 2011.
7. Nahracheva G.L. O preverbah hantyjskogo yazyka. *Vestnik ugrovedeniya*. 2014; № 1 (16): 58-62.
8. Varda V.E. Preverby v vostochnyh dialektah hantyjskogo yazyka. *Vestnik TGPU*. 2016; № 2 (167): 43-49.
9. Chepregi M. *Surgutskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk, 2017.
10. Solovar V.N. Strukturno-semanticheskie osobennosti hantyjskih glagolov s preverbom schiv (na materiale kazymskogo dialekta). *Vestnik ugrovedeniya*. 2022; № 4: 723-730.
11. Koshkareva N.B. Kommunikativnaya paradigma hantyjskogo predlozheniya. *Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 2002; Vypusk 12: 29-44.

Статья поступила в редакцию 30.04.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-563-566

***Boduleva A.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: boduleva-a@yandex.ru*

MEANS OF CONVEYING EXPRESSIVENESS IN A SCIENTIFIC TEXT (BASED ON THE SCIENTIFIC WORK “LANGUAGE AS INSTINCT” BY THE LINGUIST AND NEUROPSYCHOLOGIST STEVEN PINKER). Modern science demonstrates a steady tendency to increase the expressiveness of scientific text. The relevance and originality of the presented research lies in the analysis of the expressive-evaluative component of the scientific text of the work “Language as Instinct” by the

famous linguist and neuropsychologist Steven Pinker. The study attempts to identify language means for conveying important scientific information. Specific language design is carried out on the basis of the subjective perception of the author of the scientific text, their system of values and professional positions. Aspects of the thought process related to intellectual expression and cognitive assessment are considered. The analysis reveals that S. Pinker's metaphors occupy a central position as an effective means of mastering reality in an expressive form, while other means of expressiveness at the syntactic and grammatical levels occupy peripheral positions. The results of the conducted research can be used to describe the modeling of the expressive-evaluative component in the structure of English-language scientific discourse.

Key words: **discourse, text, expressiveness, expressive means, impact, syntactic means of expressiveness, rhetorical question, metaphor, repetition**

***А.Р. Бодулева**, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: boduleva-a@yandex.ru*

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОГО ТРУДА ЛИНГВИСТА И НЕЙРОПСИХОЛОГА СТИВЕНА ПИНКЕРА «ЯЗЫК КАК ИНСТИНКТ»)

Современная наука демонстрирует устойчивую тенденцию к увеличению экспрессивности научного текста. Актуальность и оригинальность представляемого исследования заключаются в анализе экспрессивно-оценочной составляющей научного текста труда известного лингвиста и нейропсихолога Стивена Пинкера «Язык как инстинкт». В исследовании была предпринята попытка выявления языковых средств для передачи важной научной информации. Специфическое языковое оформление формируется исходя из индивидуального восприятия автора научного текста, его ценностных ориентиров и профессиональных убеждений. Предметом рассмотрения становятся аспекты мыслительной деятельности, относящиеся к интеллектуальной выразительности и когнитивной оценке. В результате анализа было выявлено, что метафоры С. Пинкера занимают центральную позицию как эффективное средство освоения действительности в экспрессивной форме, в то время как другие средства экспрессивности на синтаксическом и грамматическом уровнях находятся на периферийных позициях. Результаты проведённого исследования могут быть использованы для описания моделирования экспрессивно-оценочного компонента в структуре англоязычного научного дискурса.

Ключевые слова: **дискурс, текст, экспрессивность, экспрессивные средства, воздействие, синтаксические средства выразительности, риторический вопрос, метафора, повтор**

Научный дискурс представляет собой последовательную коммуникативную структуру познавательного процесса, содержащую восприятие новой информации в роли содержательного компонента и формирование нового знания в качестве импульса для продолжения научно-исследовательской деятельности. В условиях взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов авторы научных текстов осуществляют выбор языковых средств выражения конкретных идей, что определяет эффективность функционирования научного дискурса.

Научный стиль определяется, прежде всего, своей информативностью. Информативная функция языка противопоставляется экспрессивной. Информативность характеризуется точностью, лаконичностью, корректностью, систематичностью, логичностью и однозначностью, в то время как экспрессивность отличается маркированностью, нестандартностью, отклонениями от норм и в некоторых случаях – нарушением логики.

Ранее считалось, что научный текст лишен экспрессивности. Так, И.Р. Гальперин указывал, что языковые средства научного текста характеризуются объективностью, точностью и лишены любой индивидуальности [1, с. 80]. Однако в настоящее время авторы прибегают к вкраплению экспрессивных средств выразительности в научный текст, в частности для привлечения внимания читателя.

Мы считаем, что научная деятельность преимущественно носит полемичный характер и немыслима без аргументации собственной позиции, столкновения взглядов и, соответственно, без оценивания альтернативных точек зрения. Как показал анализ англоязычных научных источников, авторы для этого прибегают к определенным языковым средствам.

Актуальность исследования средств экспрессивного выражения обусловлена тем фактом, что, несмотря на традиционные характеристики научного дискурса, передача значимой научной информации реализуется через особое языковое оформление, обусловленное субъективным восприятием автора научного текста, его системой ценностей и профессиональными убеждениями, что направлено на достижение необходимого коммуникативного эффекта и требуемого воздействия на адресата.

Материалом исследования выступила авторская подборка проанализированного эмпирического материала из научного труда известного лингвиста и нейропсихолога Стивена Пинкера «Язык как инстинкт» (The Language Instinct: How the Mind Creates Language by Steven Pinker).

Цель проводимого исследования направлена на то, чтобы выявить средства выражения экспрессивности в анализируемом материале и подтвердить гипотезу о том, что в современном научном тексте используются эмоционально-оценочные приемы для решения таких коммуникативных задач текста, как выражение личной позиции автора и повышение интереса читателя к высказыванию.

Для решения поставленной цели нами были определены некоторые задачи, которые включали изучение результатов проведенных исследований, связанных с лексическими особенностями научного текста, синтаксическими и грамматическими средствами выражения экспрессивности в научном тексте и подтверждающих наличие экспрессивности в современном англоязычном научном дискурсе. После выявления теоретического обоснования заявленного исследования ставилась задача изучения материала для исследования, отбор и анализ разноуровневых средств выражения экспрессии.

Научная новизна данной статьи обусловлена тем, что в исследовании впервые предпринимается попытка выявления средств выразительности на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях в работе лингвиста и нейропсихолога Стивена Пинкера «Язык как инстинкт».

Теоретическая значимость работы заключается в обзоре существующих работ по предмету исследования. Для отражения теоретических основ проводимого исследования были изучены труды ученых И.Р. Гальперина, О.С. Ахмановой, Л.Е. Кругликовой, С.Л. Нистратовой, Е.М. Галкиной-Федорук, Л.А. Рогожиной и других, в которых раскрываются ключевые понятия, которыми мы оперируем в данной работе.

Практическая ценность работы заключается в наглядной демонстрации наличия средств выразительности в научном тексте, что может быть использовано в качестве материала для составления лекций и практических занятий по когнитивной лингвистике, стилистике и эколингвистике. Также полученные данные могут быть применены в описании прагматических особенностей научного дискурса и в моделировании экспрессивно-оценочного компонента в структуре англоязычного научного дискурса.

В работе применялся метод контекстуального анализа как центральный прием филологического исследования, применяемый для выявления глубинных смыслов текста и определения роли каждого отдельного элемента в целостной картине повествования.

Для решения поставленных задач исследования рассмотрим проблематику разграничения семантических областей терминов «текст» и «дискурс», имеющих длительную историю изучения в лингвистике, где указанные термины интерпретируются как в узком, так и в широком смыслах. В ограниченном значении термин «дискурс» применяется для обозначения текущего проявления речевого поведения или простого обмена высказываниями, не объединёнными единой стратегией. Широкая интерпретация термина «дискурс» рассматривает его как вербализованное воплощение речемыслительных способностей отдельной языковой личности. Понятие «текст», в свою очередь, широко трактуется как феномен культурно-исторического характера, воспринимаемый лингвокультурным сознанием в ходе освоения особенностей его представления. В настоящем исследовании понятие «текст» используется для обозначения сегмента лингвистической реальности, элементы которого интегрируются в единую ткань идейно-образной пресуппозиции, расшифровка которой содействует раскрытию основного намерения создателя вербального продукта согласно методологии научного анализа, направленного от единичных значений к обобщённому смысловому содержанию. Согласно данному подходу, метафора воспринимается как особый вид текста, позволяющий воспринимать мир многомерно.

Также ключевым понятием исследования является экспрессивность. О.С. Ахманова определяет экспрессивность как качественные характеристики речи, выражающиеся в её изобразительности и выразительности, которые выделяют её среди стилистически нейтральных форм, придавая ей образный характер и эмоциональную окраску [2, с. 324]. Основным критерием экспрессивности является дифференциация между стилистической нейтральностью и выходящими за её пределы выразительными элементами языковой системы.

Л.Е. Кругликова подчеркивает необходимость разделения понятий экспрессивности речи и экспрессивности отдельных языковых единиц, отмечая, что первое понятие обладает значительно большим объемом. В широком смысле под

экспрессивностью подразумевают функциональную особенность определенных языковых элементов – способность оказывать воздействие. С этой точки зрения экспрессивными считаются те элементы, которые наряду с номинативными и сигнификативными функциями также реализуют прагматические функции [3, с. 53].

Некоторые исследователи рассматривают экспрессивность как синоним эмоциональности или оценочности. Лингвисты, включая С.Л. Нистратову, утверждают, что экспрессивность выходит за рамки эмоциональности, представляя собой усиление выразительности высказывания, направленное на адресата с целью влияния на его восприятие [4]. Согласно Е.М. Галкиной-Федорук, «экспрессия, экспрессивность может пронизывать как эмоциональное, так и интеллектуальное и волевое в их проявлении. Поэтому экспрессивность гораздо шире эмоциональности в языке. Экспрессия – это усиление выразительности, изобразительности, увеличение воздействующей силы сказанного. И все, что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей, является экспрессией речи» [5, с. 75].

Экспрессивность рассматривается как характеристика текста или его части, обеспечивающая передачу смысла с увеличенной интенсивностью, усиливающая эмоциональное либо логическое восприятие, что может проявляться как в образной, так и в необразной формах [6, с. 62].

Результаты качественно-количественного анализа материала выборки подтверждают факт наличия средств выражения экспрессивной оценки в англоязычном научном дискурсе на лексическом, стилистическом и грамматическом уровнях, которые выполняют информативную и аттрактивную функции.

Несмотря на общепринятое мнение о письменном научном дискурсе как сфере, отличающейся рациональностью, объективностью и аналитическими методами, исключающими эмоциональность и образность, данные эмпирических исследований реального материала указывают на противоположное.

Безусловное ядро составляют метафоры. При анализе метафор в научном тексте мы придерживаемся модели «метафора-знак и метафора-образ». Метафора-знак выступает вербальным отражением метафоры-образа, обладая признаком двуплановости, выраженным наличием формальной и содержательной составляющих. Формальная составляющая служит интерпретатору своего рода ориентиром, облегчающим раскрытие смысловой стороны, способствующим творческому осмыслению текстового послания. Адресат же фокусирует свое внимание лишь на понятийной стороне, объективируемой логико-композиционной структурой текста, что соответствует фактуально-предметной информации или номинативно-понятийной сущности. Метафора-образ скрыта за вербальным знаком. Образное мышление изначально квалифицируется как продукт интерпретации. Вторичные образы утрачивают детальность, которая свойственна первичным образам. Образное восприятие начинает оказывать ощутимое воздействие в том случае, когда языковая личность вырабатывает умение разглядеть соответствующий символ за формальной стороной текстового сообщения. В процесс раскодирования метафорического содержания мы обращаемся к такому типу понимания, где происходит тесный контакт мыслительной деятельности человека-воспринимающего с вербальным сообщением (текстом) и опосредуется категорией опыта, представляющего собой рефлексивную реальность продуцента текста. Содержательно-концептуальная информация дает читателю индивидуально-авторскую интерпретацию отношений между явлениями. Лингвист и нейропсихолог Стивен Пинкер в работе «Язык как инстинкт» употребляет метафоры, в которых мы наблюдаем семантическую сочетаемость типа метафора-знак и метафора-образ, репрезентирующих конкретную форму и абстрактное содержание в виде комбинации простых и сложных смыслов.

В результате проведенного анализа было выделено, что автор прибегает к метафорам в научном дискурсе с целью максимально точно передать информацию реципиенту, формируя в сознании адресата образ описываемого объекта и тем самым оказывая на него воздействие и убеждая читателя в правильности рассуждений автора. Например, для создания визуальной формы объекта, говоря о различных текстах, С. Пинкер употребляет метафору *string of words*, усиливая ее эпитетами *entire, linear.* Автор описывает фразы, предложения с очень яркой образностью. В следующих примерах у читателя возникает образ струны (возможно гитары), на которую нанизываются ровно, линейно подобно нотам слова, которые гармонично создают текст подобно звучанию нот в аккорде.

1. *Though sentences are strings of words …* [7, с. 41].
2. *This phrase, containing the entire string of words...* [7, с. 41].
3. *… the one that scans the sentence as a linear string of words...* [7, с. 42].
4. *… how to translate mentalese into strings of words and vice versa* [7, с. 82].

По ходу прочтения работы наблюдается некоторая восходящая градация для логической акцентуации на ключевых моментах. Так, метафора *string of words* (последовательность слов) перерастает в *a set of branches growing out of a common node* (‘множество веток, растущих из одного ствола’) и *not a chain but a tree* (‘не цепочка, а дерево’).

1. *The pieces of the bigger sentence are held together, in order, as a set of branches growing out of a common node* [7, с. 101].
2. *A sentence is not a chain but a tree* [7, с. 97].

Нами были обнаружены примеры довольно «эмоциональных» метафор, которые создают более насыщенную экспрессивность текста: *forms of word salad, linguistic idiot savants, pregnant with implication, never-to-be-too-much-sat-upon object*. Автор употребляет их при описании различных ситуаций при порождении речи. Например, «грамматически неправильные» предложения включают в себя нарушенные фрагменты предложений, оговорки и другие формы «словесной окрошки». Образ «словесной окрошки» создает эффект беспорядка, несогласованности и разрозненности, которые свойственны предложениям, оформленным грамматически неправильно: *«Ungrammatical» sentences, by this definition, include randomly broken-off sentence fragments …and other forms of word salad* [7, с. 31].

С. Пинкер позволяет себе достаточно смелые языковые решения. Автор снимает ограничения на формы описания исследуемой области, приписывая объектам данной области ранее не выявленные свойства. Например, люди с хорошим знанием языка, но со слабой познавательной способностью описываются как лингвисты-идиоты: *… linguistic idiot savants-that is, people with good language and bad cognition* [7, с. 50].

С. Пинкер в своем исследовании активно применяет метафоры и сравнения, акцентируя внимание на уникальных характеристиках отдельных аспектов, явлений или качеств. Этот прием базируется на выявлении схожести между определенными признаками сопоставляемых объектов (явлений), несмотря на значительное различие остальных характеристик. Действительно, язык сравнивается с глазом, в котором его основные части выполняют жизненно-важные функции: *I think it is fruitful to consider language as an evolutionary adaptation, like the eye, its major parts designed to carry out important functions* [7, с. 24]. Далее приведем пример, в котором обычная речь сравнивается с цветовым зрением или ходьбой: *Ordinary speech, like color vision or walking, is a paradigm of engineering excellence...* [7, с. 28].

Исследования С. Пинкера основаны на работах американского лингвиста Н. Хомского по генеративной грамматике. Опираясь на исследования известного ученого, С Пинкер также употребляет выразительные средства метафорической образности: *Chomsky attacks, language is like an instinct, unmasked the intricacy* и др.

In this century, the most famous argument that language is like an instinct comes from Noam Chomsky, the linguist who first unmasked the intricacy of the system... [7, с. 8].

Среди лексических выразительных средств обнаруживаются эмоционально окрашенные прилагательные со значением позитивной (крайне редко – негативной) оценки: *highly restrictive (principles), highly idealized (discussions), a most mundane and unremarkable (fact), genius, lucky (accidents), trial-and-error (wisdom), brand-new (combination of words)*.

Повтор также относится к средствам выражения художественной выразительности. Было выявлено, что повтор как средство выразительности на синтаксическом уровне в научном тексте формирует особую дублирующую структуру логического изложения, усиливающую убедительность и устраняющую неопределенности в авторских рассуждениях:

1. *…however mysterious some animals' instincts may appear to us, our instincts will appear no less mysterious to them* [7, с. 7].
2. *You don't need to have left the Stone Age; you don't need to be middle class; you don't need to do well in school; you don't even need to be old enough for school* [7, с. 53].

Удивительно то, что в последнем примере автор использует сокращенный вариант отрицания *don't*, что, как правило, свойственно разговорному стилю. Наличие подобных сокращений говорит об экспрессивности, реализуемой на грамматическом уровне.

Анализ научных трудов, касающихся средств экспрессивности в научном дискурсе, показал, что использование риторических вопросов позволяет акцентировать внимание на определенных субъектах, объектах или феноменах. В контексте научного текста такие вопросы воспринимаются как экспрессивные высказывания, совмещающие функции вопроса и утверждения. Особенностью вопросно-ответной структуры в научной коммуникации является то, что автор самостоятельно формулирует и отвечает на поставленные вопросы.

1. *…Why are we unable to talk to a crowd as we talk to a single friend? Why does a particular maiden turn our wits so upside-down?* [7, с. 7].
2. *Why, then, should we not study the acquisition of a cognitive structure …?* [7, с. 23].

Следует отметить, что восклицательные предложения акцентируют внимание читателя, подчеркивая категоричность эмоциональной констатации, базирующейся на предыдущих высказываниях, создающих контекст для данного утверждения.

In the pages that follow, I will try to convince you that every one of these common opinions is wrong! [7, с. 4].

Императивные конструкции применяются для фокусировки внимания читателя на определённом феномене или аспекте рассматриваемого вопроса: *Watch an immigrant struggling with a second language or a stroke patient with a first one …* [7, с. 8].

Кроме того, для выделения ключевых логических элементов С. Пинкер, следуя практике многих авторов научных текстов, применяет курсив как графический экспрессивный приём. Визуальное выделение прагматически значимых смысловых компонентов в текстовом пространстве позволяет компенсировать отсутствие интонационной модуляции, характерной для устной речи:

The common man can only say, *Of course* we smile, *of course* our heart palpitates at the sight of the crowd, *of course* we love the maiden, that beautiful soul clad in that perfect form, so palpably and flagrantly made for all eternity to be loved! [7, с. 7].

Подводя итог проведенному исследованию, мы можем сделать вывод, что в научном тексте труда Стивена Пинкера «Язык как инстинкт» наблюдаются экспрессивные средства на всех уровнях с преобладанием метафор с ярко выраженной эмоционально-оценочной нагрузкой. Метафоры С. Пинкера, занимая центральную позицию как эффективное средство освоения действительности в экспрессивной форме, упрощают понимание сложных концепций и создают яркие образы, которые помогают читателю лучше понять суть описываемого явления. Другие средства экспрессивности на синтаксическом и грамматическом уровнях занимают периферийные позиции, выполняя вспомогательные функции для акцентуации ключевых аспектов семантического плана.

Дальнейшее исследование на материале трудов С. Пинкера представляется достаточно интересным. Исследование вопросов моделирования экспрессивно-оценочного компонента в структуре англоязычного научного дискурса, сохранения экспрессивности при переводе метафоры в научно-популярном тексте может привести к новым результатам.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1996.
3. Кругликова Л.Е. *Структура лексического и фразеологического значения*. Москва, 1988.
4. Нистратова С.Л. Коммуникативная направленность и стилистическая дифференциация синтаксических средств выражения адресованности речи в письменной и устной сферах коммуникации на научные темы. Москва, 1985.
5. Галкина-Федорук Е.М. *Об экспрессивности и эмоциональности в языке*: сборник статей по языкознанию. Москва: Высшая школа, 2000.
6. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва, 1981.
7. Pinker S. *The Language Instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics, 2007.

References

1. Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1996.
3. Kruglikova L.E. *Struktura leksicheskogo i frazeologicheskogo znacheniya*. Moskva, 1988.
4. Nistratova S.L. Kommunikativnaya napravlennost' i stilisticheskaya differenciaciya sintaksicheskih sredstv vyrazheniya adresovannosti rechi v pis'mennoj i ustnoj sferah kommunikacii na nauchnye temy. Moskva, 1985.
5. Galkina-Fedoruk E.M. *Ob `ekspressivnosti i `emocional'nosti v yazyke*: sbornik statej po yazykoznaniyu. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
6. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1981.
7. Pinker S. *The Language Instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.04.25

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-566-570

***Guo Yingdong**, postgraduate, Far Eastern Federal University Vladivostok (Vladivostok, Russia), E-mail: go.in@dvfu.ru*

COMPARATIVE STUDY OF VERBAL HINT DETECTION: HUMANS AND LANGUAGE MODELS WITH DIFFERENT LEVELS OF TRAINING. The article aims to evaluate effectiveness of Retrieval-Augmented Generation (RAG) and Chain of Thought (CoT) technologies in training large language models (LLMs) to detect verbal hints. The study integrates methods of discourse analysis, machine learning, and cognitive linguistics, along with experimental testing of models on a corpus of diplomatic texts. The results confirm that the implementation of RAG and CoT significantly enhances the ability of LLMs to identify implicit meaning structures in speech. However, the analysis also reveals some limitations of these methods, particularly in interpreting contextual hints. The study establishes the relationship between hints, indirect speech acts, and implicit communication, while identifying three key factors for their recognition: semantics, intention, and context. The findings contribute to further research in NLP, pragmatics, and artificial intelligence and can aid in developing more accurate and interpretable natural language processing models.

Key words: **hint, indirect speech acts, implicit communicative strategies, RAG & CoT, LLM**

***Го Индун,** аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: go.in@dvfu.ru*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО НАМЁКА: ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ОБУЧЕННОСТИ

Настоящая статья имеет целью определить оценку эффективности технологий Retrieval-Augmented Generation (RAG) и Chain of Thought (CoT) при обучении больших языковых моделей (LLM) для распознавания вербальных намеков. Исследование сочетает методы дискурсивного анализа, машинного обучения и когнитивной лингвистики, а также включает экспериментальное тестирование моделей на корпусе дипломатических текстов. Результаты подтверждают, что внедрение RAG и CoT значительно улучшает способность LLM выявлять скрытые смысловые структуры в речи. Однако анализ также выявил ограничения данных методов, особенно в интерпретации контекстных намеков. В работе обоснована взаимосвязь между намеком, косвенным речевым актом и имплицитной коммуникацией, а также выделены три ключевых фактора их выявления: семантика, интенция и контекст. Полученные результаты представляют ценность для дальнейших исследований в области NLP, прагматики и искусственного интеллекта, а также могут быть полезны для разработки более точных и интерпретируемых моделей обработки естественного языка.

Ключевые слова: **намёк, косвенный речевой акт, имплицитный коммуникативный акт, RAG и CoT, LLM**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. С развитием цивилизации неявная коммуникация становится всё более значимой в межличностных и межкультурных взаимодействиях. Однако интерпретация имплицитной информации часто вызывает трудности даже среди носителей одного языка. Современные языковые модели (LLM) открывают новые возможности для автоматизированного распознавания намеков, что делает исследование в этой области особенно актуальным в контексте развития искусственного интеллекта и компьютерной лингвистики. Несмотря на значительный прогресс в обработке естественного языка, современные алгоритмы демонстрируют ограниченные возможности в интерпретации намеков, так как ориентированы преимущественно на явные семантические структуры. Это создает серьезный пробел в исследованиях по обработке имплицитной информации и требует разработки новых методов выявления скрытых смыслов. В данной работе рассматривается возможность интеграции технологий Retrieval-Augmented Generation (RAG) и Chain of Thought (CoT) при взаимодействии Python с LLM для более точного выявления вербальных намеков. Повышение точности оценивалось путём сравнения результатов, полученных обученной моделью, с результатами необученной LLM (ChadAI), а также с ответами носителей языка, выступающих в качестве эталона человеческого восприятия.

Целью исследования является разработка и тестирование подхода, интегрирующего технологии RAG и CoT, для повышения точности выявления намеков в текстах с использованием языковых моделей. Объектом исследования в представленной работе является процесс распознавания имплицитной информации, в частности вербальных намеков, с использованием современных языковых моделей. Внимание уделено интеграции технологий RAG и CoT для повышения точности интерпретации скрытых смыслов. Особое значение придается анализу намеков в дипломатическом дискурсе, их классификации на текстовые, логические и контекстные типы, а также разработке алгоритмов обработки имплицитной информации с учетом семантики, интенции и контекста.

Задачами исследования является:

1. Провести анализ существующих подходов к обработке имплицитной информации.
2. Разработать алгоритм выявления намеков на основе технологий RAG и CoT.

3. Провести тестирование алгоритма на корпусе дипломатических текстов.

4. Сравнить результаты выявления намеков необученной LLM и обученной программами.

5. Осуществить статистическую обработку данных для оценки эффективности разработанного подхода.

Методика исследования включает:

1. Аналитический метод – для обзора и систематизации существующих подходов к обработке имплицитной информации.

2. Экспериментальное моделирование – в целях разработки и тестирования алгоритма распознавания вербальных намеков на основе технологий RAG и CoT.

3. Сравнительный и статистический анализы – для оценки эффективности предложенной модели путём сопоставления её результатов с данными, полученными от необученной модели ChadAI и носителей языка; при этом используется дисперсионный анализ (ANOVA) для обработки собранных данных.

Научная новизна работы заключается в применении комбинированного подхода RAG и CoT к обработке намеков, что ранее не рассматривалось в таком контексте. Впервые анализируется влияние этих технологий на способность LLM выявлять скрытые смысловые конструкции, а также предлагается новая классификация намеков, основанная на ключевых факторах: семантике, интенции и контексте. Теоретическая значимость: работа углубляет понимание механизмов имплицитной коммуникации, предлагая новый подход к обработке скрытых смыслов, что способствует развитию теории косвенных речевых актов и прагматики. Практическая значимость: разработанный алгоритм может быть применен в системах обработки естественного языка, таких как чат-боты, системы перевода и аналитические инструменты, улучшая их способность к интерпретации скрытых смыслов и повышая точность взаимодействия в автоматизированных системах.

В прагматике намек традиционно рассматривается как разновидность косвенного речевого акта, поскольку он воздействует на психику и поведение адресата опосредованно, в неконфронтационных условиях [1]. Дементьев В.В. отмечает, что любое общение включает элементы косвенного взаимодействия, требующего от слушателя дополнительных усилий для интерпретации [2]. Однако традиционные исследования фокусировались преимущественно на намерении говорящего, тогда как восприятие намека со стороны слушателя оставалось в тени. А.Н. Баранов предложил классификацию намеков, разделив их на два типа: истинный намёк требует от адресата решения сложной когнитивной задачи, но его непонимание не ведёт к коммуникативной неудаче. Регулярный (или продуктивный) намёк, напротив, является необходимым для сохранения связности текста, и его распознавание критически важно для успешной коммуникации.

Современные исследования подчеркивают связь намека с имплицитной коммуникацией. Спербер и др. утверждают, что скрытая информация снижает когнитивную бдительность при обработке речи [3], а Ломбарди Валлаури выделяет два аспекта имплицитного коммуникативного акта: скрытая ответственность (презумпция, тематизация) и скрытое содержание (импликатура, неопределенность) [4]. Данная модель позволяет уточнить взаимосвязь между намеком, косвенным речевым актом и стратегиями имплицитной коммуникации.

Имплицитная коммуникация и косвенные речевые акты имеют общую цель – убеждение слушателя. Однако первая акцентируется на способах передачи скрытого смысла, а вторая – на формировании убедительной речи. Таким образом, имплицитная коммуникация служит способом выражения намека, а косвенные речевые акты составляют его сущностную характеристику.

Ломбарди Валлаури выделяет два основных механизма выражения имплицитной информации: контекстуальное встраивание (презумпция, тематизация) и семантическое сокрытие (импликатура, неопределенность) [4]. В прагматической интерпретации намеки можно разделить на три типа:

Текстовые намеки – основаны на устойчивых языковых конструкциях (конвенциональные импликатуры).

Контекстные намеки – требуют учета внешнего контекста (частные импликатуры, прагматические презумпции, тематизация).

Логические намеки – формируются на основе логического вывода (обобщенные импликатуры, семантические презумпции, неопределенность).

Данный подход упрощает процесс идентификации намеков, фокусируясь на ключевых параметрах: семантике, интенции и контексте.

Дипломатический дискурс, будучи инструментом международного общения, насыщен имплицитной информацией, позволяющей передавать политические позиции завуалированно. Дипломаты активно используют намеки, чтобы избежать конфронтации и достичь компромисса. Принцип вежливости в дипломатическом языке способствует формированию дипломатического этикета. Понимание механизмов намека в дипломатическом дискурсе играет важную роль в международной коммуникации [6].

Таким образом, намёк представляет собой особую форму имплицитной коммуникации, обладающую когнитивной сложностью и стратегическим потенциалом, особенно ярко проявляющимся в дипломатическом дискурсе. Его понимание требует учёта семантики, интенции и контекста, а также специфики межкультурного взаимодействия, где скрытый смысл нередко становится ключевым элементом успешной коммуникации.

Исследование распознавания скрытой информации на основе NLP

Обработка естественного языка (NLP) позволяет автоматизировать выявление скрытой информации. В данной области используются два основных подхода:

Методы, основанные на данных, – LLM анализирует текст, сопоставляя его с внешними базами знаний, что обеспечивает точность в задачах интерпретации скрытых смыслов [6].

Методы, основанные на правилах: (1) правила, связанные с распознаванием культурно маркированной лексики (культурно нагруженных слов); (2) правила, основанные на специфических синтаксических конструкциях; (3) правила, опирающиеся на анализ контекстуальной семантики.

Данные правила были сформированы вручную в ходе предварительного анализа корпуса. Использование этих правил повышает интерпретируемость результатов [7]. Современные исследования интегрируют оба подхода, создавая модели с комбинированной архитектурой для повышения надежности обработки скрытой информации.

RAG сочетает механизмы информационного поиска и генеративных языковых моделей. RAG извлекает релевантные данные из внешних источников и использует их в качестве подсказок (prompts) для LLM. Таким образом, эффективность RAG зависит от качества внешней базы знаний, что ограничивает его применение в задачах, требующих глубокого анализа контекста [8].

CoT направлен на пошаговое логическое рассуждение. Он позволяет разбивать сложные задачи на простые этапы, улучшая понимание скрытых смыслов [9]. В данном исследовании CoT применяется для распознавания контекстных намеков, которые трудно идентифицировать с помощью RAG.

Совмещение RAG и CoT позволяет повысить точность выявления намеков, оптимизируя их распознавание по трем ключевым параметрам: семантике, интенции и контексту.

Для проведения эксперимента требуется определить ключевые переменные и процедуру. Мы подробно обсудим научную обоснованность целой экспериментальной методологии с учетом участников, информаций об экспериментальных текстах, разработки программы и экспериментальных процессов. Продолжительность эксперимента определена в соответствии со стандартом онлайн-экспериментов длительностью от 10 до 20 минут, предложенным Ревилья и Хёне [10]. Поэтому время ответа участников было ограничено двойным стандартным максимальным временем, то есть 40 минутами (дважды по 20 минут). Из-за этого стандарта 21 участник был исключен из исследования. В итоге нам удалось набрать 30 носителей китайского языка в возрасте от 18 до 30 лет. Подробная информация о возрасте и поле участников приведена в табл. 1. Все участники имеют степень бакалавра или выше, что предполагает достаточный уровень навыков чтения и понимания текста для участия в эксперименте. Каждый участник получил вознаграждение в соответствии с этическими стандартами и правилами платформы Prolific. Платформа Prolific осуществляет контроль над качеством участия с помощью встроенных инструментов, в том числе систем отслеживания времени выполнения, проверки внимательности и репутационной оценки участников на основе предыдущих исследований.

Таблица 1

Половой состав и средний возраст испытуемых

	Количество муж.	Количество жен.	Средний возраст
Участники	17	13	24.90

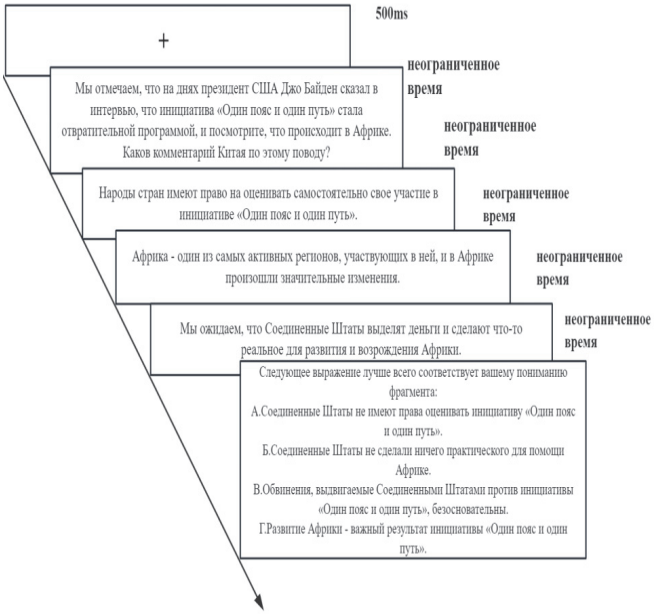
Брисберт пришёл к эмпирически обоснованному выводу, что скорость чтения взрослых составляет 238 слов в минуту [11]. Учитывая, что в предыдущем разделе указано максимальное время прохождения теста – 40 минут, объём текста (4 336 слов) теоретически является выполнимым в рамках данного лимита. Все вопросы имеют форму тестов с множественным выбором, причем на каждый вопрос предоставляется четыре варианта ответа. Два из этих вариантов основаны на буквальном значении лексики, извлеченной из корпуса, в то время как два других требуют понимания подтекста, причем один из них является эталонным толкованием. Эталонные толкования, использовавшиеся в качестве критерия правильности ответов, были сформированы до начала основного эксперимента на основе предложенной в исследовании классификации трёх типов намёков (текстовые, логические, контекстные). Для обеспечения надёжности и валидности оценки был применён метод экспертной аннотации: интерпретации каждого тестового задания обсуждались тремя независимыми носителями китайского языка, обладающими профильным филологическим образованием и опытом лингвистического анализа [12]. Эксперты оценивали, какой из четырёх вариантов интерпретации наиболее точно соответствует предполагаемому типу намёка. В случаях расхождения проводилось обсуждение до достижения консенсуса. Изначальный уровень расхождений в интерпретациях составил менее 30%, а коэффициент согласованности Каппа (Cohen's Kappa) превысил 0,6 [13], что соответствует уровню умеренной и удовлетворительной согласованности, признанной в эмпирических исследованиях. Подробные данные представлены в приложении (см. табл. расхождений и коэффициента Каппа (Cohen's Kappa) между экспертами). Применённая процедура согласования и формирования эта-

лона отвечает, как общим требованиям к экспертной аннотации [14], так и нормативной валидационной схеме, предложенной Поттера и Левин-Доннерстайн [15] для обеспечения содержательной валидности в исследованиях. Таким образом, сформированный набор эталонных интерпретаций представляет собой обоснованный и единообразный стандарт, соответствующий принятой типологии и минимизирующий влияние субъективных факторов при последующей оценке. Мы разработали эксперимент с использованием веб-страницы (https://app.gorilla.sc).

Эксперимент состоит из четырех частей: инструкции, анкеты для сбора информации об участниках, экспериментальной части и благодарности в конце. В разделе инструкций основное внимание уделяется методу переключения между страницами (нажатие клавиши пробела). В разделе анкеты для сбора информации об участниках основной акцент делается на сборе данных о поле, возрасте, уровне образования и языковой подготовке участников. Экспериментальная часть разделена на тренировочный этап (1 задание) и основной тест (15 заданий). Тренировочный этап предназначен исключительно для знакомства участников с задачей, и данные с этого этапа не включаются в последующий анализ данных. Процесс тестирования на тренировочном этапе и основном тесте одинаков представлен на рис. 1 (схема процесса тестирования). Сначала отображается точка фиксации взгляда в течение 500 миллисекунд, затем последовательно отображаются контекст, основные текстовые предложения 1, 2, 3 и, наконец, вопрос. Чтобы гарантировать, что понимание текста участниками не будет зависеть от способа отображения текста или ограничений по времени отклика, тестирование проводится в режиме самостоятельного темпа чтения (self-paced reading).

Обработка и определение результатов исследования

Для решения поставленных в нашем исследовании задач мы сначала провели описательную статистическую обработку данных. Затем вычислили среднее количество правильных ответов испытуемых и провели дисперсионный анализ (ANOVA) с ответами, полученными с помощью LLM и программы выявления намеков. Все статистическианализы были выполнены с использованием программы JASP версии 0.18.3.0, включая однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и пост-хок сравнения.



В первую очередь мы рассчитали среднее значение (M) и стандартное отклонение (SD) доли ответов, совпадающих с эталонным толкованием, данных человеком, LLM (ChadAI) и обученной версией ChadAI (Обученная модель) в тесте на выявление намеков. Среднее значение (M) отражает долю правильных ответов и варьируется от 0 до 1, где 1 означает 100% верных ответов. Стандартное отклонение (SD) в данном случае также выражено в шкале от 0 до 1 и показывает степень разброса индивидуальных результатов относительно среднего значения. Чем ниже SD, тем стабильнее и однороднее ответы внутри группы. Результаты вычислений приведены в табл. 2. Эти данные демонстрируют обоснованность дальнейшего статистического анализа: обученная модель показывает заметно более высокую среднюю точность (M = 0,933), а также более стабильные результаты (SD = 0,258), по сравнению как с ChadAI, так и с человеком. Также видно, что логические намёки интерпретировались всеми субъектами – как людьми, так и моделями – значительно точнее (M = 0,856, SD = 0,246), чем контекстные и текстовые. В тестовом корпусе было представлено по 5 вопросов каждого типа: логических, текстовых и контекстных, что позволило провести сбалансированное сравнение уровня точности.

Таблица 2

Среднее значение и стандартное отклонение правильности ответов

Группа	**M (доля верных ответов)**	**SD**
Участники (30 чел.)	0,537	0,230
ChadAI (необученная)	0,467	0,516
Обученная модель	0,933	0,258
Тип намёка	**M (доля верных ответов)**	**SD**
Текстовой намек (5 вопросов)	0,605	0,435
Логический намек (5 вопросов)	0,856	0,246
Контекстный намек (5 вопросов)	0,476	0,439

Для оценки различий в точности интерпретации различных типов намёков между тремя субъектами – человеком, необученной моделью ChadAI и обученной программой – был проведён дисперсионный анализ (ANOVA). Поскольку ANOVA лишь в обобщённой форме указывает на наличие различий, подробные статистические результаты приведены в Приложении (см. табл. результатов ANOVA), а конкретные различия интерпретации представлены в пост-хок анализе (табл. 3).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, обученная модель демонстрирует наиболее высокую степень совпадения с правильным толкованием по всем типам намёков, особенно в случае логических (MS = 0,933). Необученная модель ChadAI показала наиболее низкие результаты (MS = 0,467), что говорит о неспособности неадаптированной системы эффективно распознавать имплицитную информацию. Ответы испытуемых (MS = 0,537) оказались средними по точности и варьировались в зависимости от типа намёка.

Во-вторых, тип намёка существенно влияет на точность распознавания: логические намёки интерпретировались всеми субъектами значительно точнее (MS = 0,856), чем контекстные (MS = 0,476) и текстовые (MS = 0,605), что свидетельствует о различной когнитивной сложности стимулов.

Дополнительно было выявлено значимое взаимодействие между типом субъекта и типом намёка (F = 3,060, p = 0,001), что означает: разные субъекты демонстрируют разную чувствительность к типам имплицитной информации.

Далее мы сравнили конкретные различия между тремя субъектами и тремя типами намеков (см. табл. 3). В табл. представлены четыре взаимосвязанных статистических показателя: средняя разница (MD), стандартная ошибка (SE),

Таблица 3

Сравнение конкретных различий между различными субъектами и типами намеков

Контраст	**Средняя разница**	**Стад. ошибка**	**T значение**	**P значение**
ChadAI-участники	-0,070	0,099	-0,711	0,759
ChadAI-программа	-0,467	0,099	-4,738	< 0.001***
Программа-участники	-0,397	0,099	-4,027	< 0.001***
ChadAI a-участники a	0,432	0,171	2,532	0,251
ChadAI a-программа a	$1{,}804\times10^{-16}$	0,171	$1{,}057\times10^{-15}$	1
участники a-program a	-0,432	0,171	-2,532	0,251
ChadAI b-участники b	-0,628	0,171	-3,681	0,019*
ChadAI b-программа b	-0,8	0,171	-4,689	0,001**
участники b-программа b	-0,172	0,171	-1,008	0,983
ChadAI c-участники c	-0,014	0,171	-0,082	1
ChadAI c-программа c	-0,6	0,171	-3,517	0,029*
участники c-программа c	-0,586	0,171	-3,435	0,036*

коды признаков: 0 '***' 0.001 '** ' 0,01 '*'

Примечание: a = логический намек, b = контекстный намек, c = текстовой намек.

t-значение и p-значение, которые позволяют определить, является ли наблюдаемая разница между группами статистически значимой. Средняя разница (MD) отражает, насколько в среднем отличаются значения двух групп. Стандартная ошибка (SE) показывает, насколько надёжно оценена эта разница. T-значение рассчитывается как отношение средней разницы к её стандартной ошибке, то есть t = MD / SE. Чем больше абсолютное значение t, тем более выражена разница. P-значение указывает на вероятность того, что такая разница могла возникнуть случайно. Чем меньше p, тем меньше вероятность того, что разница случайна. Если p < 0,05, то принято считать, что разница статистически значима.

Из табл. 3 следует, что способность необученной LLM (ChadAI) распознавать намёки не имеет значимых различий со средним уровнем распознавания намёков у людей (участники) (t = -0,711, p = 0,759). А способность обученной LLM (программа) распознавать намёки значительно выше, чем у необученной LLM (ChadAI) и среднего уровня у людей (p < 0,001). При этом, несмотря на то, что описательная статистика свидетельствует о том, что логические намёки в среднем интерпретировались наиболее точно всеми тремя субъектами (M = 0.856) по сравнению с текстовыми (M = 0.605) и контекстными (M = 0,476), результаты пост-хок анализа показывают, что наиболее выраженные различия между группами наблюдаются именно при интерпретации текстовых (t = 3,858, p = 0,001) и контекстных (t = 2,552, p = 0,039) намёков. Это означает, что хотя логические намёки являются в целом более доступными для понимания, именно текстовые и контекстные стимулы позволяют наиболее чётко выявить различия в интерпретации между людьми и моделями, особенно между обученной и необученной LLM.

Более того, проявления необученной LLM (ChadAI) при тестировании на распознавание намёков не имеют значимых различий со средним уровнем у людей (участники) и даже значительно хуже среднего уровня у людей (участники) при выявлении более сложных контекстных намёков (t = -3,681, p = 0,019). Обученная LLM (программа) по методам RAG и CoT показала значительно лучшие результаты по сравнению с необученной LLM (ChadAI) при тестировании на выявление контекстных намёков (t = -4,689, p = 0,001) и текстовых намёков (t = -3,517, p = 0,029); при выявлении текстовых намёков она значительно лучше среднего уровня у людей (участники) (t = -3,435, p = 0,036).

Для более четкого сравнения различий в способности к распознаванию различных типов намеков между тремя субъектами мы построили диаграммы “облака-дождя” (Raincloud plots) на основе вышеприведенных данных (см. рис. 2). На графиках представлены индивидуальные значения (точки), меры центральной тенденции (ящик с усами) и графики плотности распределения (симметричные волнообразные фигуры справа), отражающие вероятностное распределение значений внутри каждой категории. Таким образом, диаграммы позволяют одновременно оценить, как количественные различия между группами, так и форму распределения внутри каждой из них.

Из диаграммы видно, что при распознавании текстовых и контекстных намеков способность обученной LLM (Program) значительно выше, чем у двух других субъектов, а способность необученной LLM (ChadAI) является самой низкой и не превышает среднего уровня человека (participant). На графиках это отражается по нескольким параметрам: волнообразные кривые плотности распределения обученной LLM (Program) концентрируются вблизи значения 1 и отличаются симметричностью, тогда как у необученной LLM (ChadAI) они смещены к нулевым значениям, а у участников (participant) имеют умеренно распределённый характер. Индивидуальные значения (точки) визуально подтверждают высокую стабильность ответов обученной LLM (Program) и выраженную вариативность у необученной LLM (ChadAI). Меры центральной тенденции (ящик с усами) у Program характеризуются высокой медианой, узким межквартильным размахом и отсутствием выбросов, что свидетельствует о высокой точности и однородности. Участники демонстрируют средние показатели и умеренную вариативность, в то время как необученная LLM (ChadAI) – наименьшие значения с высокой нестабильностью.

При распознавании логических намеков способности обученной (Program) и необученной LLM (ChadAI) не имеют значительных различий и превышают средний уровень человека (participant). Это визуально отражается в графиках плотности распределения (волнообразные фигуры), которые для обеих моделей имеют схожее положение и смещены к верхней части шкалы, тогда как у участников плотность сосредоточена ближе к средним и низким значениям. Индивидуальные значения (точки) также указывают на высокую однородность ответов LLM и большую разбросанность среди участников. Меры центральной тенденции (ящик с усами) у обеих моделей сходны по положению и форме, что подтверждает близость их результатов.

Сводная диаграмма, объединяющая все типы намёков, демонстрирует устойчивое преимущество обученной LLM (Program) по всем показателям визуализации: график плотности распределения сосредоточен в верхнем диапазоне, индивидуальные значения (точки) компактно сгруппированы, мера центральной тенденции (ящик с усами) узкая и без выбросов. В то время как необученная LLM (ChadAI) показывает низкую плотность, широкий разброс точек и расширенный межквартильный размах, что указывает на стабильное отставание по всем параметрам.

Таким образом, способность необученной LLM (ChadAI) и участников (participant) к распознаванию намёков находится на сопоставимом уровне и не отличается статистически значимо. Напротив, обученная LLM (Program) демонстрирует максимальные показатели – её пиковая оценка достигает 1, что свидетельствует о высокой точности интерпретации по сравнению с другими субъектами.

Исходя из вышеупомянутых экспериментальных результатов, мы отдельно обсудим эффективность и ограничения обучения RAG и CoT для повышения способности крупных языковых моделей к распознаванию намеков. На этой основе мы рассмотрим недостатки искусственного интеллекта в области распознавания скрытой информации.

Данный эксперимент подтвердил эффективность обучения RAG и CoT для LLM. При сравнении результатов ответов разных субъектов мы четко наблюдаем значительное превосходство обученных LLM по сравнению с человеком и необученными LLM.

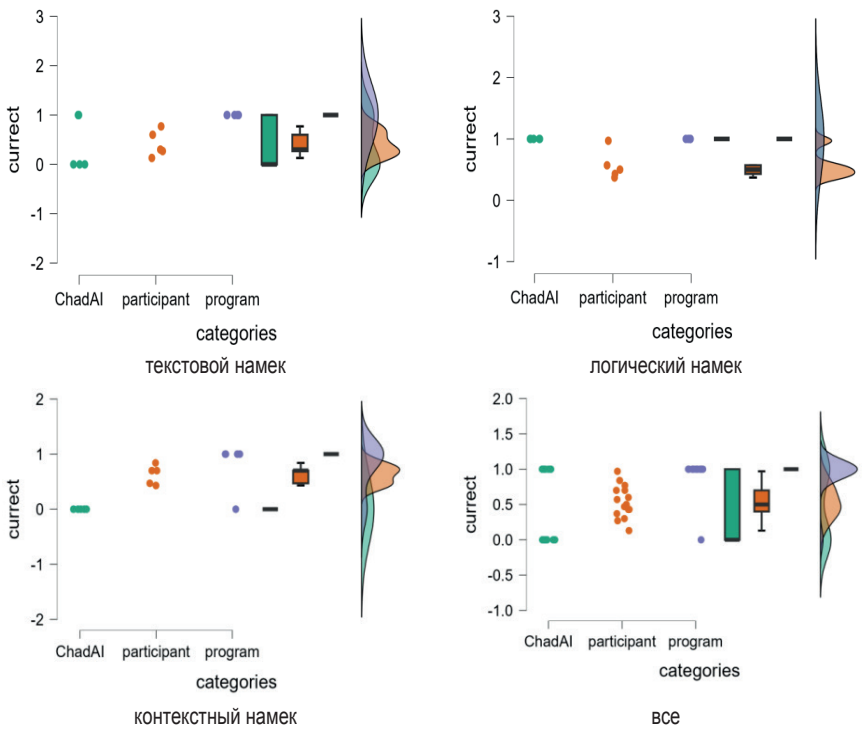


Рис. 2. Диаграмма «облака-дождя» распознавания тремя субъектами различных типов намеков

Технология RAG усиливает понимание и использование LLM фоновых знаний текста путем введения внешней базы знаний, тем самым повышая их способность к распознаванию имплицитной информации [16]. А технология CoT улучшает способность LLM к выводу и распознаванию сложной имплицитной информации, моделируя процесс мышления человека и позволяя им формировать более последовательные и логически ясные цепочки мыслей при решении задач. Использование этих двух технологий в сочетании еще больше раскрывает их преимущества, и обученные LLM, в сочетании с их собственными алгоритмами расширения и генерации языка, демонстрируют выдающиеся характеристики в задачах распознавания намеков.

Однако в этом эксперименте обученная LLM по-прежнему допустила 1 ошибку при распознавании контекстных намеков. Это также говорит о том, что методы RAG и CoT все еще имеют ограничения в распознавании намека. Во-первых, эффективность RAG в значительной степени зависит от качества данных в поисковой системе. Если документы или данные в индексе неточны или не соответствуют поисковому намерению, это напрямую влияет на точность поиска, что, в свою очередь, сказывается на качестве вывода LLM. Во-вторых, CoT может улучшить умозаключительные способности LLM, но процесс вывода часто неконтролируем, что может привести к тому, что LLM в некоторых случаях сгенерирует необоснованные промежуточные шаги вывода или выводы. Поэтому мы считаем, что в

последующих исследованиях необходимо расширять объем обучающих данных для обучения LLM и принимать соответствующие меры для улучшения и оптимизации в отношении конкретных проблем.

Анализируя точность распознавания различных типов намеков, мы обнаружили, что распознавание логических намеков является относительно легким, как для людей, так и для LLM, достигая высокой точности. Однако с усложнением типов намеков значительно возрастает и сложность их распознавания. Люди, сталкиваясь с этими сложными намеками, хотя и демонстрируют некоторое снижение точности, все же способны поддерживать определенный уровень распознавания благодаря своей гибкости мышления и всестороннему пониманию контекста. В распознавании контекстных намеков уровень человека может даже сравняться с уровнем обученной LLM. А необученная LLM демонстрируют значительные колебания точности при обработке сложных намеков, что отражает уязвимость их алгоритмов при работе со сложной семантикой и контекстной информацией [17]. LLM, хотя и основана на обучении по масштабным данным и передовых алгоритмах, способны улавливать многие языковые правила для распознавания намеков. Однако их ограничения также явно проявились в экспериментах. При столкновении с “контекстными намеками” и “текстовыми намеками”, зависящими от определенных культурных контекстов и тонких эмоциональных выражений, LLMs демонстрируют неудовлетворительные результаты.

Стоит отметить, что данный эксперимент направлен на распознавание имплицитной информации в небольших текстах, и по уровню когнитивной гибкости и способности к обобщению человек значительно превосходит искусственный интеллект.

Поэтому мы полагаем, что, хотя искусственный интеллект достиг определенного прогресса в обработке имплицитной информации в рамках естественного языкового естественной языковой обработки, ему еще предстоит пройти долгий путь, чтобы достигнуть уровня глубокого понимания языка и прагматической выводной способности человека.

Подводя итог, результаты данного эксперимента не только раскрывают преимущества и ограничения методов RAG и CoT в повышении способности LLM к распознаванию намёков, но также отражают различия и особенности в распознавании намеков между человеком и искусственным интеллектом. В будущих исследованиях нам необходимо продолжать расширять корпус данных, а также постоянно совершенствовать и модифицировать дизайн-программы, чтобы она могла эффективно справляться с задачами распознавания в больших текстовых данных.

В ходе исследования была установлена связь между намеком, косвенным речевым актом и имплицитными коммуникативными стратегиями. Мы классифицировали намёки на текстовые, логические и контекстуальные, выделив три предполагаемых фактора, влияющих на их восприятие: семантику, интенцию и контекст. На основе данной классификации был реализован подход, интегрирующий технологии Retrieval-Augmented Generation (RAG) и Chain of Thought (CoT) для обучения языковых моделей (LLM), что позволило повысить точность распознавания имплицитной информации, особенно в случае контекстуальных и текстовых намеков. Тестирование на корпусе дипломатических текстов подтвердило высокую эффективность предложенных технологий в сравнении с распознаванием, осуществлённым людьми и необученной LLM. Несмотря на достигнутые успехи, процесс имитации человеческой способности распознавать намёки в искусственном интеллекте продолжает сталкиваться с определенными ограничениями.

Исследование продемонстрировало, что использование технологий RAG и CoT может существенно повысить точность распознавания имплицитной информации в текстах. Однако для дальнейшего совершенствования этой области необходимо продолжить работу над улучшением алгоритмов обучения и адаптацией моделей для более глубокого учета контекстуальных и когнитивных аспектов. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем при разработке более универсальных языковых моделей, способных учитывать языковое многообразие и прагматическую специфику. В заключение мы приходим к выводу, что интеграция технологий RAG и CoT не только позволяет добиться значительного повышения точности распознавания имплицитной информации, но и выявила направления для дальнейших разработок в области моделирования прагматического понимания.

Библиографический список

1. Люкшина Д.С., Капустина Т.В., Садон Е.В., Кадыров Р.В. Личностный, социальный и поведенческий компоненты эмоционального выгорания у врачей (на примере исследования врачей Приморского края). *Пссихолог*. 2023; № 6: 1–15.
2. Дементьев В.В. *Основы теории непрямой коммуникации*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2001.
3. Sperber D. et al. Epistemic vigilance. *Mind & Language*. 2010; № 4 (25): 359–393.
4. Vallauri E.L., Cominetti F., Masia V. The persuasive and manipulative power of implicit communication. *Journal of Pragmatics*. 2022; № 197: 1–7.
5. Stephen M.D. ‘Can you pass the salt?’ The legitimacy of international institutions and indirect speech. *European Journal of International Relations*. 2015; № 4 (21): 768–792.
6. Фэн Ч., Чжан Д. Большие языковые модели в искусственном интеллекте. *Иностранные языки и литература*. 2024; Т. 40, № 3: 1–29.
7. Цзинь Ч., Чжан И., У Ф. и др. Алгоритмическая модель искусственного интеллекта, сочетающая data-driven и знанийно-ориентированный подходы. *Журнал электроники и информатики*. 2023; Т. 45, № 7: 2580–2594.
8. Yao C., Fujita S. Adaptive Control of Retrieval-Augmented Generation for Large Language Models Through Reflective Tags. *Electronics*. 2024; № 23 (13): 4643.
9. He L., Li Z., Cai X., Wang P. Multi-modal latent space learning for chain-of-thought reasoning in language models. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2024; № 16 (38): 18180–18187.
10. Revilla M., Höhne J. K. How long do respondents think online surveys should be? New evidence from two online panels in Germany. *International Journal of Market Research*. 2020; № 5 (62): 538–545.
11. Brysbaert M. How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of memory and language*. 2019; № 109: 104047.
12. Wynd C.A., Schmidt B., Schaefer M.A., Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western journal of nursing research*. 2003: 508–518.
13. Artstein Ron, Massimo Poesio Inter-coder agreement for computational linguistics. *Computational linguistics*. 2008: 555–596.
14. Egami Naoki, et al. *Using Large Language Model Annotations for the Social Sciences: A General Framework of Using Predicted Variables in Downstream Analyses*. 2024: 19–35.
15. Potter W.J., Levine-Donnerstein D. Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*. 1999: 258–284.
16. Fan W., Ding Y., Ning L., Wang S., Li H., Yin D., Li Q. A survey on RAG meeting LLMs: Towards retrieval-augmented large language models. *Proceedings of the 30th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. 2024: 6491–6501.
17. Giray L. Enhancing Communication with ChatGPT: A Guide for Academic Writers, Teachers, and Professionals. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*. 2024; № 2 (10): 113–118.

References

1. Lyukshina D.S., Kapustina T.V., Sadon E.V., Kadyrov R.V. Lichnostnyj, social’nyj i povedencheskij komponenty `emocional’nogo vygoraniya u vrachej (na primere issledovaniya vrachej Primorskogo kraya). *Pssiholog*. 2023; № 6: 1-15.
2. Dement’ev V.V. *Osnovy teorii nepryamoj kommunikacii*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2001.
3. Sperber D. et al. Epistemic vigilance. *Mind & Language*. 2010; № 4 (25): 359-393.
4. Vallauri E.L., Cominetti F., Masia V. The persuasive and manipulative power of implicit communication. *Journal of Pragmatics*. 2022; № 197: 1-7.
5. Stephen M.D. ‘Can you pass the salt?’ The legitimacy of international institutions and indirect speech. *European Journal of International Relations*. 2015; № 4 (21): 768-792.
6. F`en Ch., Chzhan D. Bol’shie yazykovye modeli v iskusstvennom intellekte. *Inostrannye yazyki i literatura*. 2024; T. 40, № 3: 1-29.
7. Czin’ Ch., Chzhan I., U F. i dr. Algoritmicheskaya model’ iskusstvennogo intellekta, sochetayuschaya data-driven i znanijno-orientirovannyj podhody. *Zhurnal `elektroniki i informatiki*. 2023; T. 45, № 7: 2580-2594.
8. Yao C., Fujita S. Adaptive Control of Retrieval-Augmented Generation for Large Language Models Through Reflective Tags. *Electronics*. 2024; № 23 (13): 4643.
9. He L., Li Z., Cai X., Wang P. Multi-modal latent space learning for chain-of-thought reasoning in language models. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2024; № 16 (38): 18180-18187.
10. Revilla M., Höhne J. K. How long do respondents think online surveys should be? New evidence from two online panels in Germany. *International Journal of Market Research*. 2020; № 5 (62): 538-545.
11. Brysbaert M. How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of memory and language*. 2019; № 109: 104047.
12. Wynd C.A., Schmidt B., Schaefer M.A., Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western journal of nursing research*. 2003: 508-518.
13. Artstein Ron, Massimo Poesio Inter-coder agreement for computational linguistics. *Computational linguistics*. 2008: 555-596.
14. Egami Naoki, et al. *Using Large Language Model Annotations for the Social Sciences: A General Framework of Using Predicted Variables in Downstream Analyses*. 2024: 19-35.
15. Potter W.J., Levine-Donnerstein D. Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*. 1999: 258-284.
16. Fan W., Ding Y., Ning L., Wang S., Li H., Yin D., Li Q. A survey on RAG meeting LLMs: Towards retrieval-augmented large language models. *Proceedings of the 30th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. 2024: 6491-6501.
17. Giray L. Enhancing Communication with ChatGPT: A Guide for Academic Writers, Teachers, and Professionals. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*. 2024; № 2 (10): 113-118.

Статья поступила в редакцию 11.03.25

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-571-574

Denisova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Rabenko T.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*

LINGVISTIC AND DIDACTIC POSSIBILITES OF A BLOG IN TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE. The paper presents description of educational potential of a blog as a network genre, considered from the perspective of its possible use in teaching Russian as a native language. The proposed research is carried out at the intersection of two scientific areas: digital didactics and speech genre studies. The objective of the work is to identify and substantiate the didactic potential of the blog as a tool for teaching Russian as a native language based on the analysis of its genre features described under the scope of digital didactics. Based on the method of speech-genre questionnaire T.V. Shmelyova the researchers study features of the genre of a blog, based on which the didactic possibilities of the designated network genre are revealed and various types of practical tasks are proposed. The tasks are developed in line with a system-activity approach to the results of mastering the programs of basic general and secondary (full) general education.

Key words: **blog, blogger, network genre, digital didactics, Internet communication, educational competencies, senior student**

Э.С. Денисова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Т.Г. Рабенко*, д-р филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЛОГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ

Настоящая статья посвящена описанию образовательного потенциала блога как сетевого жанра, рассматриваемого с позиции его возможного использования в обучении русскому языку как родному. Предлагаемое исследование выполнено на пересечении двух научных направлений: цифровой дидактики и речевого жанроведения. Цель работы видится в выявлении и обосновании дидактического потенциала блога в качестве инструмента обучения русскому языку как родному на основе анализа его жанровых признаков, описываемых под прицелом цифровой дидактики. На основе метода речежанрового анкетирования Т.В. Шмелевой изучены жанровые признаки блога, с опорой на которые выявляются дидактические возможности обозначенного сетевого жанра, и предлагаются различные типы практических заданий, разработанные в русле системно-деятельностного подхода к результатам освоения программ основного общего и среднего (полного) общего образования.

Ключевые слова: **блог, блогер, сетевой жанр, цифровая дидактика, интернет-коммуникация, образовательные компетенции, старший школьник**

Настоящая работа направлена на выявление дидактических возможностей блога как жанра интернет-коммуникации. На фоне цифровизации современного образовательного пространства возникает необходимость определения лингводидактических возможностей различных социальных сервисов и «степени их вовлеченности в образовательный процесс» [1, с. 11]. Среди таких социальных сервисов, способствующих формированию устойчивых коммуникативных навыков, особо выделяется блог как сетевой жанр, активно реализуемый в социальных сетях.

Изучение возможностей цифровизации в филологическом образовании наиболее активно осуществляется в сфере преподавания иностранных языков, в том числе – русского как иностранного [2; 3]. В то время как определение дидактических возможностей жанроворазнородного лингвистического материала, ассоциируемого с социальными сетями, в аспекте изучения русского языка как родного в научной литературе представлено фрагментарно [4; 5], что не соответствует дидактической значимости изучаемого объекта. Всё вышесказанное определяет актуальность настоящего исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые жанр блога рассматривается как инструмент обучения русскому языка как родному, изучены жанровые признаки блога, с опорой на которые выявляются дидактические возможности обозначенного сетевого жанра, и предлагаются различные типы практических заданий, разработанных в русле системно-деятельностного подхода к результатам освоения программ основного общего и среднего (полного) общего образования.

Цель настоящего исследования – выявить и обосновать дидактические возможности блога в качестве инструмента обучения русскому языку как родному на основе анализа его жанровых признаков, рассмотренных под прицелом цифровой дидактики. Использование возможностей цифровой дидактики в образовательном процессе призвано преодолеть слабые стороны «представителей современного молодого поколения, которые можно рассматривать как пробелы в компетенциях, с которыми нужно бороться путем целенаправленных действий педагога» [6, с. 8].

Актуализируя научную идею Н.Д. Голева о том, что социальные сети можно не только изучать, но и при помощи их можно обучать [7; 1; 8], мы считаем, что виртуальный инструментарий целесообразно использовать в учебно-образовательном процессе для развития и совершенствования языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций современного школьника. Такой компонент культуроведческой компетенции, как «совершенствование умений использовать правила русского речевого этикета в повседневном общении, интернет-коммуникации» [9], уже получил отражение в учебниках по русскому языку основного общего образования, например, в заданиях по теме «Сетевой этикет: правила общения в Сети» (раздел «Язык и культура. Культура речи») [10]. Установление корреляции между блогом как инструментом обучения русскому языку как родному и развитием компетенций обучающегося по данному учебному предмету посредством разработки практических заданий является основной задачей данной работы.

Научная гипотеза исследования сводится к положению о том, что блог – сетевой жанр, реализуемый в виде некоторой модели признаков (коммуникативной цели, образов автора и адресата, диктумного содержания, факторов прошлого и будущего, формальной организации), что соотносится с бахтинским пониманием речевого жанра, может быть использован при разработке заданий для уроков по изучению русского языка как родного с целью формирования и развития языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций школьника.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты вносят вклад в развитие таких направлений современной лингвистики, как цифровая дидактика, связанная с организацией обучения в условиях цифровой трансформации образовательного процесса, с одной стороны, и речевое жанроведение, в спектре задач которого находится изучение жанровых форм интернет-коммуникации, с другой стороны.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения ее результатов в обучении русскому языку как родному для учащихся старших классов общеобразовательных организаций, а также для работы со студентами вуза в рамках изучения курса «Культура речи и деловое общение».

Фактологической базой исследования послужили русскоязычные блоги (всего 18 блогов за 2019–2024 гг.). В качестве единицы анализа выступили посты (50 единиц) русскоязычных блогеров Лены Червовой, Николая Никулина, Григория Потемкина, Дмитрия Маликова, Сергея Безрукова, Полли Рыжовой, Валерии Акуловой, Лёли Батуриной, Евгении Хребтовой, Ольги Лукиновой, Галины Майами, Исмаила Гаджалиева, Влады Бумаги, Галины Лукас, Андрея Замальдинова, Ольги Данчук, Елены Воронцовой, Ивана Пинженина, опубликованные на различных интернет-площадках. В текстах сохранены авторская орфография и пунктуация.

В работе использована комплексная методика жанрового анализа текстов Т.В. Шмелевой [11]. В качестве дополнительного жанрообразующего критерия, релевантного для электронно-письменного текста, выступил паралингвистический дизайн, включающий средства «графического и шрифтового оформления, наличие аудиовизуальной информации» [12, с. 114].

Результаты исследования отражены в двух разделах работы: сначала с опорой на имеющиеся в лингвистике работы по изучению блога определяются его жанровые признаки, на которые необходимо ориентироваться учащемуся при создании текста в жанровом формате блога (I раздел), затем предлагается система упражнений, связанных с использованием блога (II раздел).

I. Жанровая модель блога

1. Коммуникативная цель блога. Блог может преследовать различные цели – «информативную, социальную, директивную, эстетическую», варьируемые в зависимости от задач блогера [13, с. 125]. Представляется, что целевые установки блога вписываются в типологию РЖ согласно концепции Т.В. Шмелевой: 1) «информативная цель блога – необходимость информировать других о своей деятельности и о том, что происходит вокруг; 2) оценочная цель блога – снизить эмоциональное напряжение – выплеснуть эмоции, изложить наболевшее; 3) императивная цель блога – выразить свое мнение, через которое блогер хочет повлиять на мнение других лиц; 4) ритуальная цель – найти единомышленников и получить обратную связь» [14, с. 130].

Преимущественно в блоге реализуются фатическая и информативная цели (см. рис. 1), выбор той или иной из них связан с конкретным видом блога и коммуникативной стратегией, избранной блогером.



Ленивый кулинар
6 июн в 15:56

Привет, это Лена. И я посвящаю этот пост самой лучшей в мире сестре. Сегодня у Оли день рождения 🎉
Сколько лет исполнилось не скажу, сами догадаетесь (подробности далее). Зато скажу, как сильно мне в этой жизни повезло! Рядом со мной с самого детства есть СЕСТРА! А значит у меня есть безусловная поддержка и опора, безграничная любовь и радость! Оля – удивительная! Она умна, чертовски привлекательна и с поразительно широкой душой. Знаю, что вы чувствуете её тепло и заботу в наших видео и кулинарных проектах. Оля, ты лучшая! С днём рождения 🥰

Рис. 1. Пример из блога «Ленивый кулинар»

2/3. Образ автора и образ адресата блога. К самым распространенным видам блога относится индивидуальный, или сетевой дневник – «записи одного автора, посвященные преимущественно бытовой, ситуативно обусловленной тематике» [14, с. 127]. Его отличие от других видов блога связано с тем, что «записи блога имеют значительно более личный и одновременно экспертный характер в конкретной области знаний, могут выступать в виде блога “мнений”» [15, с. 17].

Как правило, блог ведет медийная личность – «лицо, которое способно заинтересовать читателей, вызвать их ответную реакцию» [16, с. 317]. Возможность обратной связи с читателями (публикации комментариев) делает их полноправными оппонентами автора и позволяет высказать свое одобрение или несогласие (см. рис. 2).



Раздетый стилист
Лена Червова
25 мая в 16:24

Жаль, что никто не сказал мне этого раньше, но мама в декрете может быть стильной Каждый раз, когда я делюсь своими образами, у кучи людей возникает свое «но», почему это им не подходит. Помню даже комментарии, когда я была беременной о том, что когда появится Человек, наряжаться мне будет некогда.
А что же важно, смотри в видео Согласна?

Комментарии



Майя Литнёва
25 мая в 21:31

Вот я тут недавно оделась как человек и за один выход на детскую площадку в течение 15 минут дети испачкали мне одежду грязными руками и ногами, когда поднимала в коляску. А так же боишься присесть на край песочницы или на скамейку так как она может быть окрашена или облита чем то липким…

Рис. 2. Пример из блога «Раздетый стилист Лена Червова» с комментарием

4. Диктумное содержание блога. Типичный интернет-жанр блога обладает тремя видами свобод – «свободой тематической, стилевой, композиционной» [17, с. 122]. При выборе конкретной темы для постов блогер, как правило, ориентируется на два основных аспекта: что именно интересно ему и какие знания, какой опыт в определенных сферах он имеет. Тематический репертуар, специфичный для блога, помогает блогеру поделиться интересными идеями с аудиторией. Возможные темы блога: увлечения (стиль и мода; приготовление еды; здоровый образ жизни; обзор новинок кино; музыка; фотография); профессия; личный опыт; книги (см. рис. 3) и мн. др. Получается, диктумное наполнение блога во многом обусловлено целями и приоритетами автора.

Книжный клуб авантюристов

Подписаться
66,8K подписчиков

ГЛАВНОЕ (зачем Вам тут быть :)), СВЯЗЬ, ЗНАКОМСТВО и НАВИГАЦИЯ
**** ♥ Автор всего этого книжно-литературного безобразия – Лёля, и я очень рада Вас здесь приветствовать!*
ЗНАКОМСТВО: рассказ обо мне, о вас в комментах тут -> zen.yandex.ru/...b42
Лучшая статья, коей горжусь, о Паустовском -> zen.yandex.ru/...a6c

Рис. 3. Пример из блога «Книжный клуб авантюристов»

5/6. Факторы прошлого / будущего в блоге. С позиции данных параметров блог может быть оценен как синкретичный жанр. С одной стороны, в его структуре обнаруживается ретроспективная направленность: данный жанр содержит тексты, отражающие индивидуальный мнемонический опыт блогера, хронологически упорядоченные записи личного характера, которые раскрывают внутренний мир их автора. С другой стороны, блог ориентирован на перспективу виртуального диалога в силу его вовлеченного публичного чтения с помощью онлайнового постинга с другими интернет-сообществами.

7. Формальная (языковая) организация блога. Блог как несинхронный жанр интернет-коммуникации располагается на шкале между устным и письменным полюсами, поэтому «в лингвистическом плане он может использовать средства концептуально устного общения с большей или меньшей степенью активности» [18, с. 26]. К таким средствам можно отнести использование новых лексических (1), грамматических (2) и этикетных (обращение к читателям на «ты») (3) фактов языка: (1) *С Таро хорошо работать* ***в моменте.*** (2) *Приглашенная* ***спикерка*** *этого месяца – Евгения. Топовая* ***астрологиня****, которая прошла ни одно обучение: благодаря ее разборам натальных карт люди меняют свои профессии, переезжают туда, куда давно хотели, заканчивают абьюзерские и находят новые отношения…* (3) *Стоимость? Может меняться.* ***Смотри*** *в прайсе,* ***спроси*** *под постом или* ***напиши*** *мне в личку.*

Исследователи отмечают, что при написании текстов блога авторы «не всегда придерживаются норм письменной речи, хотя время на редактирование сообщения в подобных жанрах не ограничено» [18, с. 27]. В блогах встречаются орфографические (4–5), пунктуационные (4–5), речевые (6) и другие виды ошибок: (4) *Вот ты собираешь* ***не сложный*** *пакет документов, осознавая_ что 90% желающим сейчас отказывают без объяснения причин.* (5) *То есть вы приехали относительно недавно в страну, решили пожить в теплом климате и узнали, что оказывается, чтобы пожить в Турции год_ нужно* ***всего то*** *заключить долгосрочный договор аренды.* (6) *Вернусь домой и выложу в* ***археологическом*** *порядке всю красоту. Сохраню в вечных сторис.*

Появление ошибок в блогах можно объяснить, как незнанием коммуникантами норм современного литературного языка, так и прагматическими причинами – «экономией времени и усилий на создание своего сообщения и стремлением адресанта к вариативности написания и имитации непринужденного общения» [18, с. 25]. Несмотря на языковую свободу в написании постов, опытные блогеры настаивают на грамотном оформлении записей и относят к базовым принципам ведения блога тщательную вычитку текста перед публикацией.

8. Паралингвистический дизайн блога. Блог зачастую представляет собой креолизованный текст, где информация воплощается посредством различных знаковых систем. Обозначим такого рода симбиотические средства:

(1) «использование аудиовизуальных ресурсов интернета (картинок, фотографий, видео- и аудиофайлов)» [19, с. 221] (см. рис. 4):

Дмитрий Маликов



Как делали макеты
21 октября 2022

В одной из соцсетей как то я написал: Второй по счету, но первый специально написанный, альбом «Иди ко мне» вышел в 1994 году. Оформление для альбома тогда рисовали сначала на бумаге, потом вклеивали фотографии, все прижимали стеклом и снова фотографировали. Сейчас в цифровом варианте издания альбома можно увидеть только лицевую обложку. В оригинале буклет был из 6 страниц. Макет этот, кстати, сохранился и висит у меня в офисе, как произведение искусства. В длину оригинал около метра. Как ни будь покажу. И вот добрался. Показываю.

Рис. 4. Пример из блога Дмитрия Маликова

(2) «ссылки на интернет-ресурсы или другие онлайн-дневники» [19, с. 221]: *Памятник – Чжао Имань, героине китайского сопротивления против Императорской армии Японии времён государства Манчжоу-го; японцы казнили её в 1936 году. О ней есть кинофильм 1950 года (https://www.kinopoisk.ru/film/1157834/), хорошо бы найти его и посмотреть.*

(3) «символические заменители – индикаторы эмоционального состояния блогера («смайлики», «эмодзи»)» [19, с. 221]: *А тех, кто ждал выхода всего сериала и смотреть не начинал, сразу предупреждаю: не смотрите комментарии! Спойлеров много! Даже под теми постами, где про «Шпиона» от меня ни слова* 😂🤦;

(4) «выбор стиля аудиовизуальной презентации собственного сообщения (цвет, шрифт, размер, фон, звуковое сопровождение, выбор картинки, представляющей автора)» [19, с. 221]: *Зима, каникулы, друзья. Бежим кататься с горок. Раскатали тропинку между деревьев, добавили немного воды. Мчишься, тормозишь ногами, снег в лицо, перелетел какую-то яму, минус копчик. ВЕСЕЛО. Давай ещё!*

Перечисленные выше способы передачи информации отражают особенности контекста коммуникации в сети Интернет.

II. Дидактический материал для формирования навыка создания текста в формате блога, развития способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, представленных в блоге

Вслед за Н.Д. Голевым мы считаем, что социальные сети можно и нужно использовать в учебном процессе для развития и совершенствования образовательных компетенций современного школьника: 1) языковой (орфография, пунктуация, фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи); 2) лингвистической (язык как знаковая система и общественное явление, его устройство, развитие и функционирование); 3) коммуникативной (говорение, аудирование, чтение, письменная речь); 4) культуроведческой (язык как форма выражения

национальной культуры). Обратимся к разработанным заданиям, отражающим каждую из них.

Задание 1. Блог – источник знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании (формирование и развитие лингвистической компетенции школьника).

Российский лингвист М.А. Кронгауз отмечает, что в интернет-коммуникации формируются новые правила и тенденции, к наиболее значимым из которых можно отнести появление новых слов, использование мемов в функции цитат и крылатых выражений, трансформацию знаков препинания, особый этикет [20]. Проанализируйте предложенный для анализа пост из книжного блога Лёли Батуриной с точки зрения реализации данных тенденций. Какие еще закономерности можно увидеть в блогозаписи? Какие из тенденций характерны для Вашего блога? Приведите примеры.

Задание 2. Блог – инструмент для овладения умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения (формирование и развитие коммуникативной компетенции школьника).

Ознакомьтесь с публикацией «Мой 2022 год в цифрах» российского актера Сергея Безрукова в социальной сети «ВКонтакте». Опишите, из каких частей состоит его пост, обратите внимание на приемы диалогизации текста (обращение, вопросы к подписчикам). Напишите аналогичный пост-статистику для своего блога, рассказав о себе в цифрах.

Задание 3. Блог – инструмент для овладения всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи (формирование и развитие коммуникативной компетенции школьника).

Вам предложен список из 10 тем для написания постов в личном блоге: *1. Обзор.*

2. Места для вдохновения. 3. Заповеди. 4. Мифы / факты. 5. Человек года в вашем рейтинге. 6. SAQ («should ask questions» – вопросы, которые вам обычно не задают). 7. Больше не нужно. 8. Интересный факт. 9. Термины и понятия. 10. Стадии принятия.

Вопросы:1. Оцените степень заинтересованности в темах постов аудитории по шкале от 1 до 3, где 1 – совсем неинтересно (объясните, почему);2 – интересно для определенной аудитории (составьте портрет этой аудитории); 3 – интересно для любой аудитории, вне зависимости от пола, возраста и профессии. 2. Выберите заинтересовавшую вам тему, напишите по ней пост для своего блога. Подумайте, какими средствами (вербальными / невербальными) вы привлечете внимание аудитории к своей публикации?

Задание 4. Блог – инструмент для овладения основными нормами русского литературного языка, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи (формирование и развитие языковой компетенции школьника).

Найдите в представленных для анализа постах ошибки, систематизируйте их (орфографические, пунктуационные, речевые, грамматические, логические, стилистические, технические, фактические). Подумайте, какой вид ошибок чаще всего встречается в публикациях блогеров. Какие из ошибок можно квалифицировать как современные языковые тенденции, универсальные для любой сферы интернет-коммуникации? Предположите, какой пост написал опытный блогер, а какой – начинающий. Объясните свой выбор.

Задание 5. Блог – инструмент для овладения нормами русского речевого этикета, в том числе сетевого этикета (формирование и развитие культуроведческой компетенции школьника).

В апреле 2023 года российский блогер-учитель в социальной сети «ВКонтакте» опубликовал короткий пост, посвященный ВПР – всероссийской проверочной работе. Один из его подписчиков, Оля Белова, задала блогеру вопрос: можно ли отказаться от ВПР? Блогер ответил на данный вопрос определением ВПР и ссылкой на нормативные документы. Повторный вопрос подписчика блогер проигнорировал. Ответьте на вопрос Оли от лица блогера. Подумайте, провоцирует ли комментарий Оли Беловой конфликтное общение?

Таким образом, формированию языковой компетенции способствуют практические задания, где предлагаемые на уроке тексты блогов оцениваются с позиции их языковой нормативности с учетом совмещения в рамках интернет-текста признаков устной и письменной речи. Лингвистическая компетенция может формироваться в ходе привлечения заданий, связанных с необходимостью оценить некоторые перспективы развития русского языка с опорой на мнение ученых-лингвистов, высказанное в их блогах, а в последующем – и выражению собственного мнения в собственном блоге относительно языкового бытия. Коммуникативная компетенция вырабатывается за счет серии заданий с использованием жанрового формата блога, предполагающих содержательный анализ некоего авторского блога и последующее высказывание ответного мнения относительно прочитанного, создание собственного блога на заданную/свободную тему. Культуроведческая компетенция генерируется посредством использования заданий, направленных на освещение в тексте блога вопросов культуроведческого характера (проблемы речевого этикета).

В заключение нашего исследования отметим, что поставленная в работе цель достигнута: блог как сетевой жанр обладает значительными дидактическими возможностями, его использование в практике преподавания русского языка как родного способствует формированию функционально грамотной личности школьника, обладающей умением осуществлять целесообразный отбор языковых средств при построении текстов, воплощенных не только в устной и письменной формах, но и в сетевом (электронном) формате. Решение основной задачи исследования – установление корреляции между блогом и компетенциями обучающегося – обнаруживает, что с помощью данного интернет-формата возможно развитие основных образовательных компетенций школьника на уроках русского языка как родного посредством разработки практических заданий. Перспектива исследования видится в проведении лингвистического эксперимента, связанного с выполнением старшеклассниками разработанных заданий.

Библиографический список

1. Голев Н.Д. Педагогический аспект виртуальной коммуникации. *Социальные сети*. Кемерово, 2023; Т. 4: 5–15.
2. Башанова М.А., Жукова Т.А. Блог как ресурс для формирования коммуникативных навыков иностранных студентов (на примере курса «Русский язык для блогеров»). *Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного*. Екатеринбург, 2023: 8–17.
3. Савельева И.В., Исламов Р.С., Гринвальд О.Н., Ресенчук А.А. Возможности применения виртуального помощника (чат-бота) в обучении иностранным языкам. *Социальные сети*. Кемерово, 2024; Т. 5: 267–286.
4. Щипицина Л.Ю. Жанры учебного онлайн-дискурса: от учебного сайта до синхронного онлайн-урока. *Жанры речи*. 2023; № 2: 175–185.
5. Рабенко Т.Г., Денисова Э.С. Жанр «обещание» как отражение интенциональной и лингвистической организации виртуального педагогического дискурса. *Научный диалог*. 2024; № 4: 71–92.
6. Штакк Е.А., Беляева А.В., Молоканова Ю.П., Беляев Г.Ю. Цифровая дидактика и ее влияние на достижения обучающихся. *Нижегородское образование*. 2022; № 2: 4–12.
7. Голев Н.Д. Социальные сети как актуальный объект междисциплинарного научного изучения. *Социальные сети: комплексный лингвистический анализ*. Кемерово, 2021; Т. 1: 5–10.
8. Голев Н.Д. Цифровая лингводидактика как инновационное пространство. *Социальные сети*. Кемерово, 2024; Т. 5: 5–19.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Москва, 2023.
10. Шмелев А.Д., Флоренская Э.А., Митюрев С.Н. и др. *Русский язык: 9 класс*. Москва: Вентана-Граф, 2020.
11. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 88–98.
12. Горошко Е.И., Жигалина Е.А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Филология. Социальные коммуникации*. 2011; № 1: 105–124.
13. Максимова Т.О. Блог в интернет-коммуникации: структура, функции, литературный потенциал. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2017; № 1: 124–131.
14. Баженова Е.А., Иванова И.А. Блог как интернет-жанр. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2012; № 4: 125–131.
15. Вишневская И. В. Блогерство педагога – новый тренд образования. *Молодой ученый*. 2022; № 30-1: 17–18.
16. Рабенко Т.Г. Интернет-дневник в аспекте вариантологической модели речевого жанра. *Социальные сети: комплексный лингвистический анализ*. Кемерово, 2021; Т. 1: 312–334.
17. Сидорова М.Ю. *Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение*. Москва: 1989.ру, 2006.
18. Щипицина Л.Ю. *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка)*. Автореферат диссертация … доктора филологических наук. Воронеж, 2011.
19. Мельник М.В. Блог как жанр интернет-коммуникации. *Система и структура славянских языков*. Киев, 2012: 216–223.
20. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: АСТ, 2023.

References

1. Golev N.D. Pedagogicheskij aspekt virtual'noj kommunikacii. *Social'nye seti*. Kemerovo, 2023; T. 4: 5-15.
2. Bashanova M.A., Zhukova T.A. Blog kak resurs dlya formirovaniya kommunikativnyh navykov inostrannyh studentov (na primere kursa «Russkij yazyk dlya blogerov»). *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii i tendencii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Ekaterinburg, 2023: 8-17.
3. Savel'eva I.V., Islamov R.S., Grinval'd O.N., Resenchuk A.A. Vozmozhnosti primeneniya virtual'nogo pomoschnika (chat-bota) v obuchenii inostrannym yazykam. *Social'nye seti*. Kemerovo, 2024; T. 5: 267-286.
4. Schipicina L.Yu. Zhanry uchebnogo onlajn-diskursa: ot uchebnogo sajta do sinhronnogo onlajn-uroka. *Zhanry rechi*. 2023; № 2: 175-185.

5. Rabenko T.G., Denisova `E.S. Zhanr «obeschanie» kak otrazhenie intencional'noj i lingvisticheskoj organizacii virtual'nogo pedagogicheskogo diskursa. *Nauchnyj dialog*. 2024; № 4: 71-92.
6. Shtakk E.A., Belyaeva A.V., Molokanova Yu.P., Belyaev G.Yu. Cifrovaya didaktika i ee vliyanie na dostizheniya obuchayuschihsya. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2022; № 2: 4-12.
7. Golev N.D. Social'nye seti kak aktual'nyj ob`ekt mezhdisciplinarnogo nauchnogo izucheniya. *Social'nye seti: kompleksnyj lingvisticheskij analiz*. Kemerovo, 2021; T. 1: 5-10.
8. Golev N.D. Cifrovaya lingvodidaktika kak innovacionnoe prostranstvo. *Social'nye seti*. Kemerovo, 2024; T. 5: 5-19.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Moskva, 2023.
10. Shmelev A.D., Florenskaya `E.A., Mityurev S.N. i dr. *Russkij yazyk: 9 klass*. Moskva: Ventana-Graf, 2020.
11. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 88-98.
12. Goroshko E.I., Zhigalina E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: ustoyavsheesya i spornoe. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. *Filologiya. Social'nye kommunikacii*. 2011; № 1: 105-124.
13. Maksimova T.O. Blog v internet-kommunikacii: struktura, funkcii, literaturnyj potencial. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 1: 124-131.
14. Bazhenova E.A., Ivanova I.A. Blog kak internet-zhanr. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2012; № 4: 125-131.
15. Vishnevskaya I. V. Blogerstvo pedagoga – novyj trend obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2022; № 30-1: 17-18.
16. Rabenko T.G. Internet-dnevnik v aspekte variantologicheskoj modeli rechevogo zhanra. *Social'nye seti: kompleksnyj lingvisticheskij analiz*. Kemerovo, 2021; T. 1: 312-334.
17. Sidorova M.Yu. *Internet-lingvistika: russkij yazyk. Mezhlichnostnoe obschenie*. Moskva: 1989.ru, 2006.
18. Schipicina L.Yu. *Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka)*. Avtoreferat dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 2011.
19. Mel'nik M.V. Blog kak zhanr internet-kommunikacii. *Sistema i struktura slavyanskih yazykov*. Kiev, 2012: 216-223.
20. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: AST, 2023.

Статья поступила в редакцию 28.04.25

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-574-576

***Dzyubenko A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: aidzyubenko@sfedu.ru*

LANGUAGE GAME IN THE REALIZATION OF LITERARY FICTION: COGNITIVE-DISCURSIVE ASPECT. The article focuses on the implementation of literary fiction through the prism of application of language game's linguistic and cognitive mechanisms. The research material is the text of A. Christie's detective novel "A Pocket Full of Rye." It has been proven that language game is a significant constituent of literary fiction, which determining the assignment of fictional status to objects of objective reality. This forms the basis of the process of creating fictional reality. Linguistic and cognitive mechanisms of language game in a detective text contribute to the implementation of the detective plot scheme *crime – investigation*: such are lexical-grammatical and syntactic means, metaphorization, irony, precedent phenomena. Cognitive-discursive characteristics of language game are determined not only by the author's intentionality and evaluativeness, but also by the participation of the reader in aesthetic communication, the amount of background knowledge of which should hypothetically contribute to the correct decoding of the meanings of the literary text.

Key words: **literary fiction, language game, textual-discursive space, precedent phenomenon, metaphor, A. Christie**

***А.И. Дзюбенко,** канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: aidzyubenko@sfedu.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена рассмотрению реализации художественного вымысла сквозь призму лингвокогнитивных механизмов языковой игры. На материале текста детективного романа А. Кристи «Карман, полный ржи» доказано, что языковая игра является одним из значимых конституентов художественного вымысла, определяющим присвоение фикционального статуса объектам объективной действительности в процессе создания художественной реальности. Лингвокогнитивные механизмы языковой игры в детективном тексте способствуют реализации детективной сюжетной схемы *преступление – расследование*: таковы лексико-грамматические и синтаксические средств, метафоризация, ирония, прецедентные феномены. Когнитивно-дискурсивные характеристики языковой игры обусловливаются не только авторской интенциональностью и оценочностью, но и участием в эстетической коммуникации читателя, объем фоновых знаний которого гипотетически должен способствовать корректному декодированию смыслов художественного текста.

Ключевые слова: **художественный вымысел, языковая игра, текстово-дискурсивное пространство, прецедентный феномен, метафора, А. Кристи**

В течение последних нескольких десятилетий возрастает интерес к изучению языковой игры в различных ракурсах, в том числе и междисциплинарных, и это неслучайно: лингвокреативный потенциал языковой личности, воплощаемый в результатах речемыслительной деятельности – тексте и дискурсе, требует разноаспектного рассмотрения для выявления его природы, признаков и качеств. Основу возникновения языковой игры составляет принцип аномалий, намеренно реализуемых на фоне системности языка. Именно такое сопоставление с нормой позволяет выявить игровые аспекты использования языка: «языковая игра порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенного содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы» [1, с. 7]. Необходимость определения интра- и экстралингвистических условий, при которых нарушена стереотипность восприятия языкового знака и осуществлено его парадоксальное употребление, обусловливает актуальность изучения языковой игры как многоуровневого феномена, реализуемого в текстово-дискурсивном пространстве.

Цель исследования заключается в определении когнитивно-дискурсивных характеристик языковой игры, которые способствуют формированию художественного вымысла. Объектом исследования выступает языковая игра, реализуемая в художественном текстово-дискурсивном пространстве для продуцирования художественного вымысла. Задачи исследования – выявление лингвистических механизмов языковой игры в художественном тексте, описание функционирования этих механизмов в текстово-дискурсивном пространстве, установление онтологического статуса языковой игры в реализации художественного вымысла.

Языковая игра – это «всякое намеренно необычное использование языка (например, для создания художественного эффекта)» [2, с. 3]. Термин *языковая игра* введен в научный оборот Е.А. Земской [3], по мнению которой это явление представляет собой свободное отношение к форме речи, имеющее эстетическую цель. Кроме того, языковая игра в таком ракурсе может быть интерпретирована и как форма лингвистического эксперимента. Языковая игра, по мнению Н.Д. Голева, «активизирует внимание носителей языка к языковой форме, к ее структурным элементам» [4, с. 41]. На наш взгляд, научная новизна исследования обусловливается расширением понимания языковой игры: это не только стилистический прием, имеющий прагматическую направленность, но и лингвокогнитивный механизм, участвующий в формировании художественного вымысла в процессе его дискурсивного функционирования.

Представляется, что языковая игра может быть рассмотрена в лингвофилософском аспекте, который способствовал бы целостному анализу этого сложного многоаспектного феномена, что к тому же находит подтверждение и в упрочении антропоцентризма современной лингвистики, и в формировании научной проблематики «человек в языке». Безусловно, исследования, направленные на выяснение характеристик процессов формирования и функционирования художественного вымысла, также могут получить новый вектор развития при обращении к понятию языковой игры, что определяет теоретическую значимость настоящего исследования.

Результаты исследования могут применяться в создании научных работ различного уровня – магистерских и кандидатских диссертаций, научных статей и монографий. Практическая значимость исследования также заключается в возможности использования его выводов в преподавании вузовских курсов, посвященных проблемным вопросам когнитивной лингвистики, теории языка, теории коммуникации, филологического анализа текста. Результаты исследования могут быть полезны в процессе проведения спецкурсов и спецсеминаров по проблематике изучения художественного текста и художественного дискурса в лингвокогнитивном и коммуникативно-прагматическом аспектах.

Материалом исследования выступает текст романа А. Кристи "A Pocket Full of Rye" (1953) («Карман, полный ржи») [5] в переводе М. Загота [6], который со-

держит репрезентативное количество микро- и макроконтекстов, позволяющих судить о когнитивно-дискурсивных характеристиках языковой игры, участвующей в формировании и функционировании художественного вымысла. К материалу были комплексно применены научные методы, среди которых предпочтение было отдано когнитивно-семантическому, дискурсивному и лингвокультурологическому анализам, сравнительно-сопоставительному методу, методу филологической интерпретации.

Трактовка лингвистикой языковой игры отличается поливариативностью, при этом две крайних «точки» понимания этого феномена – максимально широкий и узкий подходы. Широкий подход, ведущий свое начало от работ Л. Витгенштейна, предполагает понимание языковой игры как разнообразных форм жизни, как восприятие реальности сквозь призму языка [7]. В координатах узкого подхода предполагается акцент на стилистическую специфику языковой игры, понимаемой как каламбур, как nonsense-words, что обусловливает также интерес к прагматическому потенциалу этих явлений [8, с. 148–152; 9, с. 76]. Для отечественной науки о языке характерно изучение языковой игры предпочтительно в координатах ее комизма либо выяснения ее экспрессивного ресурса [1, с. 10]. Очевидно, языковую игру неправомерно сводить исключительно к каким-либо стилистическим приемам, направленным на акцентирование комического эффекта текста или его экспрессивности. Языковая игра выступает одним из фундаментальных маркеров мировосприятия языковой личности, ее аксиосферы. Языковая игра оказывает беспрецедентное влияние на когнитивное и языковое сознание, а также на формирование картины мира личности. Безусловно, языковая игра получает широкую реализацию в художественных текстах, представляющих собой результат речемыслительной деятельности автора как элитарной языковой личности, при этом такая элитарность видится, в том числе, и в разнообразии применяемых приемов языковой игры, и в самом обращении к языковой игре как одному из значимых конституентов художественного вымысла.

Художественный вымысел, являясь одним из способов познания мира и человека в нем, позволяет целенаправленно репрезентировать информацию в соответствии с авторской интенциональностью и оценочностью, что в конечном счете способствует организации текстово-дискурсивного пространства [11]. Не подражая объективной действительности, автор на основании отбора и комбинирования элементов действительности создает художественную реальность, фикциональную по своей природе вне зависимости от реализации в художественном тексте стратегии условности или жизнеподобия. Художественная реальность структурируется как единство «единиц вымысла», не фикциональных по отдельности, но именно системность таких единиц способствует формированию и функционированию художественного вымысла [12; 13]. Иными словами, в любом художественном тексте фикциональный статус последовательно присваивается фрагментам объективной действительности, что придает многообразным проявлениям авторской фантазии понятийную глубину и отчетливость формы.

Эстетическая коммуникация по поводу художественного текста осуществляется многопланово, в том числе и в игровом пространстве, которое создает автор посредством комплекса образов, возникающих вследствие реализации языковой игры и маркированных интенционально и оценочно. Рецептивно-интерпретативная деятельность читателя приобретает целенаправленность и системность на основании знания им правил восприятия художественного текста. Эти правила включают намеренную аномальность и многоуровневость текста, а также метафоричность эстетической информации, обусловливающую поливариативность интерпретации текстовых смыслов. При этом читатель должен обладать предполагаемым набором лингвистических и экзистенциальных пресуппозиций, к тому же корректная трактовка языковой игры может быть осуществлена читателем при его готовности к авторскому игровому поведению.

Языковая игра близка в широком смысле к пониманию метафоры как способа познания, выявления новых смыслов и их вербализации, что определяется постулатами теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В отечественной лингвистике этот подход также получает плодотворное развитие [14; 15], что позволяет выявить корреляции языковой игры и метафоры, имеющие гипер-гипонимические черты: языковая игра охватывает все уровни языка, метафора предстает в этой связи как вид игры с языком, как попытка освоения языком новых смыслов. При этом очевидно, что языку становятся доступны такие смыслы, а значит, и возможность их номинации только в случае, если содержательный уровень будет акцентирован в языковой игре и через ее посредство.

Для детективного текстово-дискурсивного пространства свойственна эксплицированно реализуемая прагматика, что в конечном счете способствует выявлению лингвокогнитивных механизмов языковой игры как конституентов художественного вымысла. Детективный текст ориентирован в целом на реализацию двух линий развития действия – расследования и преступления, которые имеют точки пересечения. Несомненно, детективный текст абстрагируется от многообразия объективной действительности, фокусируясь исключительно на важных для расследования преступления аспектах, что и обеспечивает его фикциональность. Классические в координатах развития в мировом литературном процессе жанра детектива тексты романов А. Кристи (1890–1976) предоставляют обширный материал для изучения языковой игры, которая способствует формированию художественного вымысла.

Так, в макроконтексте из романа “A Pocket Full of Rye” «If Rex Fortescue had been deliberately poisoned, and it seemed almost certain that that was the case, then the set up at Yewtree Lodge seemed highly promising. Motives appeared to be lying thick on the ground» [5] («Если Рекса Фортескью отравили, а судя по всему, так оно и было, обстановка в «Тисовой хижине» выглядела многообещающей. Мотивы лежали на поверхности толстым слоем» [6]) языковая игра реализована посредством различных средств: прежде всего обращает на себя внимание реализация условной модальности (*if* / *если*…) в единстве с выражением уверенности в предположении (вставная конструкция *it seemed almost certain that that was the case* /*судя по всему, так оно и было*). Инспектор Нил, расследующий преступление, охарактеризован в контексте как персонаж-ироник, подтверждением чему становятся случаи реализации метафоры: *the set up <…> seemed highly promising* / *обстановка <…> выглядела многообещающей*; *motives appeared to be lying thick on the ground* / *мотивы лежали на поверхности толстым слоем.* Представляется, что языковая игра в приведенном фрагменте, реализованная как на уровне грамматики и синтаксиса, так и в процессе метафоризации, способствует целенаправленному воздействию на читателя, не позволяя ему переключить «регистры восприятия». Иными словами, благодаря различным механизмам языковой игры читатель остается в координатах детективной сюжетной схемы *преступление – расследование*, фиксируя свое внимание именно на них, а не на психологических характеристиках героев, которые в силу жанровых характеристик детективного текста сведены к минимуму. Такое «отвлечение» от многообразия персонажных характеристик и событийности художественной реальности стоит считать одним из доказательных проявлений художественного вымысла.

В следующем текстовом фрагменте для реализации языковой игры значимы не столько отдельные лексемы и лексические сочетания и порождаемые ими метафорические значения, сколько установление отношений смысловой и содержательной связности: «Inspector Neele nodded. He had no wish to detain Mr Dubois. But he recognised Mr Dubois's departure for what it was. Mr Dubois was running away from trouble» [5] («Инспектор Нил кивнул. В его планы не входило задерживать мистера Дюбуа. Но его бегство он оценил по достоинству. Мистер Дюбуа убегал подальше от неприятностей» [6]). Отметим в этой связи, что текст оригинала *he recognised Mr Dubois's departure for what it was* лишь отчасти передан в переводе М. Загота *его бегство он оценил по достоинству*. На наш взгляд, перевод удачно акцентирует внимание на ироническом отношении персонажа и автора к сложившейся ситуации, хотя текст оригинала передает лишь значение установления истинных причин бегства мистера Дюбуа.

Особо выделим также текстовый фрагмент: «Inspector Neele, his mind playing imaginatively on the themes – Seduction? Blackmail? Platinum Blonde in Court?, etc. – looked reassuring and just a little stupid» [5] /(«Инспектор Нил, тотчас давший волю своей фантазии: соблазнение? шантаж? платиновая блондинка перед судом присяжных? и так далее — вселял спокойствие и выглядел слегка глуповатым» [6]). Вставная конструкция, сопровождающая первое появление инспектора Нила в тексте детективного романа (*Seduction? Blackmail? Platinum Blonde in Court? etc.* / *соблазнение? шантаж? платиновая блондинка перед судом присяжных? и так далее*), способствует не только корректной интерпретации характера персонажа и авторской иронии в отношении этого героя, но и акцентирует внимание читателя на самом художественном вымысле, который определяет схематичность детективной событийности. Важно также и то, что благодаря введению такой дополнительной информации в контекст автор очерчивает границы стереотипных ситуаций, свойственных детективному жанру в целом, одновременно выявляя двойственность образа самого инспектора. Ясно, что «двойная призма» восприятия этого героя создается на основании того, о чем и, главное, как он размышляет, иронизируя над самим собой (*his mind playing imaginatively* / *давший волю своей фантазии,* в переводе добавлено уточнение – *тотчас,* усиливающее иронический эффект контекста). Мысли персонажа включены в оппозитивные отношения с тем впечатлением, которое он обыкновенно производит на других людей (*looked reassuring and just a little stupid* / *вселял спокойствие и выглядел слегка глуповатым*), что также является намеренным профессиональным воздействием. Понятно, что слегка глуповатому и вселяющему спокойствие инспектору свидетели и даже возможный преступник могут больше рассказать о своих намерениях, впечатлениях и мотивах.

Особое место в реализации языковой игры занимают прецедентные феномены, на основании которых также весьма разнообразно реализуется персонажная и авторская ирония. Например, в следующем фрагменте «“Breakfast with the Borgias.” Dr Bernsdorff laughed cheerfully. “Well, good hunting, my lad.”» [5] («– Завтрак с Борджиа. – Доктор Бернсдорф весело рассмеялся. – Ладно, дружище, удачной охоты» [6]) прецедентным феноменом является *breakfast with the Borgias* / *завтрак с Борджиа.* Рассуждая о частоте преступлений с отравлением токсинами и о специфике этих веществ, доктор Бернсдорф неслучайно упоминает династию Борджиа, имея в виду, по всей видимости, Александра и Чезаре Борджиа, которые устраняли своих соперников с помощью ядов, подмешиваемых в пищу, а также предупреждая инспектора Нила об опасностях, которые связаны с расследованием отравлений ядами. Кроме того, высказывание *good hunting* / *удачной охоты* также является прецедентным, скорее всего, являясь отсылкой к знаменитому сборнику рассказов Р. Киплинга «Книга джунглей» («The Jungle Book» (1893–1894)). При этом подчеркнем, что языковая игра приобретает когнитивно-дискурсивные характеристики за счет включения в процесс эстетической коммуникации читателя, за счет ориентации автора при создании художественного текста на восприятие адресата, и объем его фоновых знаний

должен соответствовать гипотетически предполагаемому автором детективного текста.

Важны в реализации языковой игры и иронии, продуцируемой ею в детективном тексте, прецедентные феномены со сферой-источником *Библия*. Например, в следующем фрагменте «Over on the right, behind the rose pergola, there was a bit of actual Nature left – a vast yew tree of the kind one associates with churchyards, its branches held up by stakes – like a kind of Moses of the forest world» [5] («Справа, за розовой перголой, природа сохранилась в чистом виде – там росло огромное тисовое дерево, какие встретишь в церковных дворах, ветви его опирались на подпорки – эдакий Моисей лесного царства» [6]) реализацию получает отсылка к библейскому персонажу – ветхозаветному пророку Моисею, основоположнику иудаизма, основные сведения о котором содержатся в четырех книгах Пятикнижия. Вводя это прецедентное имя в текст, А. Кристи тем самым акцентирует внимание читателя на художественном образе, созданном посредством метафоризации. Огромное тисовое дерево является центром пространства поместья «Тисовая хижина», фактически его основоположником, как и пророк Моисей, к тому же, тис неслучайно в этом контексте ассоциативно соотнесен и с церковным двором (*tree of the kind one associates with churchyards*). Языковая игра в приведенном контексте перевода опирается в своей реализации и на клишированную метафору *в чистом виде,* тогда как в тексте оригинала метафоризация представлена, скорее, на уровне подтекста, тогда как в самом контексте репрезентирована метонимия, которая также имеет особую значимость в продуцировании образов фикционального художественного пространства – *there was a bit of actual Nature left.*

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам. В основе языковой игры лежит принцип намеренной реализации аномалий на фоне системности языка. Этот принцип способствует выявлению игровых компонентов в их сравнении с нормой. На наш взгляд, языковую игру правомерно рассматривать в лингвофилософском аспекте, что расширяет ее трактовку: она является одним из значимых компонентов аксиосферы языковой личности, что закономерно позволяет описывать влияние языковой игры на когнитивное и языковое сознание, распространяя теоретико-методологический аппарат исследования и на процесс формирования картины мира личности. Частотная реализация приемов языковой игры в художественных текстах способствует пониманию ее в координатах элитарности языковой личности автора.

Языковая игра выступает значимым конституентом художественного вымысла, формирование которого основано на присвоении фрагментам объективной действительности фикционального статуса с целью придания проявлениям авторской фантазии в процессе создания художественной реальности понятийной глубины и отчетливости формы. Один из видов языковой игры – метафора, являющаяся в широком понимании освоением новых смыслов через лингвистические трансформации, акцентирующие такое новое содержание. В ходе исследования мы неслучайно обратились к детективному тексту как компоненту детективного текстово-дискурсивного пространства: именно этот материал позволяет выявить многообразие лингвокогнитивных механизмов языковой игры в процессе формирования и функционирования художественного вымысла. Принципиально важным в этом ключе остается максимальное абстрагирование детективного текста от многообразия объективной действительности для фокусировки на тех аспектах художественной реальности, которые важны для расследования преступления, что и обеспечивает фикциональность такого текста. Лингвокогнитивные механизмы языковой игры, в частности, опираются на реализацию лексико-грамматических и синтаксических средств, а также на обширный потенциал метафоризации. Языковая игра получает реализацию и посредством прецедентных феноменов, которые способствуют функционированию авторской и персонажной иронии в детективном тексте.

Перспективным в заявленном в данной статье направлении изучения художественного вымысла является установление и анализ различных когнитивных структур как мыслительных конструктов, которые формируют художественный вымысел в текстово-дискурсивном пространстве. В рамки перспектив может быть включено и определение коммуникативных стратегий и тактик, способствующих функционированию фикциональности дискурса, а также выявление роли языковой игры в реализации культурных кодов и их статуса в рамках фикциональности художественного текстово-дискурсивного пространства.

Библиографический список

1. Гридина Т.А. *Языковая игра: стереотип и творчество*. Екатеринбург: УралГПИ, 1996.
2. Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры. *Вопросы языкознания.* 2005; № 4: 3–20.
3. Земская Е.А. Языковая игра. *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест.* Москва: Наука, 1983: 172–214.
4. Голев Н.Д. Языковая игра как прием обучения грамотному письму. *Преподавание словесности в высшей и средней школе:* сборник статей. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 1995: 38–49.
5. Кристи А. *Карман, полный ржи*. Перевод с английского М. Загота. Available at: https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/klassicheskij-detektiv/233700-5-agatha-christie-a-pocket-full-of-rye.html#text
6. Christie A. *A Pocket Full Of Rye*. Available at: https://onlinereadfreenovel.com/agatha-christie/33643-a_pocket_full_of_rye_read.html
7. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. Москва: Наука, 1958 (2009).
8. Galperin I.R. *Stylistics*. Moscow: High School, 1977.
9. Skrebnev Y.M. *Fundamentals of English Stylistics*. Москва: Высшая школа, 1994.
10. *Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва: Русский язык, 1981.
11. Bergman K.G., Franzén N. The force of fictional discourse. *Synthese*. 2022; Vol. 200: 474–498. DOI:10.1007/s11229-022-03955-w
12. Franzén N. Implicating fictional truth. *Philosophical Studies*. 2024; Vol. 181: 299–317. DOI:10.1007/s11098-023-02087-2
13. Stokke A. Fictional force. *Philosophical Studies.* 2023; Vol. 180: 3099–3120. DOI:10.1007/s11098-023-02035-0
14. Крюкова Н.Ф. *Метафорика и смысловая организация текста.* Тверь: ТвГУ, 2000.
15. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации.* Екатеринбург: УГПУ, 2003.

References

1. Gridina T.A. *Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo*. Ekaterinburg: UralGPI, 1996.
2. Sannikov V.Z. Ob istorii i sovremennom sostoyanii russkoj yazykovoj igry. *Voprosy yazykoznaniya.* 2005; № 4: 3-20.
3. Zemskaya E.A. Yazykovaya igra. *Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest.* Moskva: Nauka, 1983: 172-214.
4. Golev N.D. Yazykovaya igra kak priem obucheniya gramotnomu pis'mu. *Prepodavanie slovesnosti v vysshej i srednej shkole*: sbornik statej. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 1995: 38-49.
5. Kristi A. *Karman, polnyj rzhi.* Perevod s anglijskogo M. Zagota. Available at: https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/klassicheskij-detektiv/233700-5-agatha-christie-a-pocket-full-of-rye.html#text
6. Christie A. *A Pocket Full Of Rye*. Available at: https://onlinereadfreenovel.com/agatha-christie/33643-a_pocket_full_of_rye_read.html
7. Vitgenshtejn L. *Logiko-filosofskij traktat*. Moskva: Nauka, 1958 (2009).
8. Galperin I.R. *Stylistics*. Moscow: High School, 1977.
9. Skrebnev Y.M. *Fundamentals of English Stylistics*. Moskva: Vysshaya shkola, 1994.
10. *Russkaya razgovornaya rech'. Obschie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
11. Bergman K.G., Franzén N. The force of fictional discourse. *Synthese*. 2022; Vol. 200: 474-498. DOI:10.1007/s11229-022-03955-w
12. Franzén N. Implicating fictional truth. *Philosophical Studies*. 2024; Vol. 181: 299-317. DOI:10.1007/s11098-023-02087-2
13. Stokke A. Fictional force. *Philosophical Studies.* 2023; Vol. 180: 3099-3120. DOI:10.1007/s11098-023-02035-0
14. Kryukova N.F. *Metaforika i smyslovaya organizaciya teksta.* Tver': TvGU, 2000.
15. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii.* Ekaterinburg: UGPU, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.05.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-576-579

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

Tamazyan V.A.*, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, State Social and Humanitarian University (Kolomna, Russia), E-mail: tamazyan.valentina@yandex.ru*

THE CONCEPT OF "FAMILY" IN THE CHARACTERISTICS OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF MISAIL POLOZNEV (BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV "MY LIFE"). The article studies the linguistic personality of the character of a work of art. Using the material of A.P. Chekhov's story "My Life", the researchers identify and analyze the means of lexical representation of the concept "family," which occupies an important place in the picture of the world of the lin-

guistic personality of M. Poloznev, which is the purpose of the study. Particular attention is focused on the characteristics of the character's mental discourse and his speech activity, verbalized by verbal and nominal vocabulary, since the hero's family determines his social status and worldview, and also influences his choice of his life path. The concept "family" is considered from the standpoint of the linguacultural approach, since along with other fundamental concepts it objectifies the culture of the people to which it belongs. The conclusions reached by the authors of the article substantiate the role of the concept of "family" in the thesaurus of M. Poloznev's linguistic personality and the structuring of the character's linguistic picture of the world. The understanding of the methodology for describing the linguistic personality of a character in a literary text is deepened.

Key words: **linguistic personality of character, lexical objectification, concept, family, mental discourse, speech activity, A.P. Chekhov, "My Life"**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
В.А. Тамазян, *аспирант, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: tamazyan.valentina@yandex.ru*

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МИСАИЛА ПОЛОЗНЕВА (ПО ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «МОЯ ЖИЗНЬ»)

Статья посвящена изучению языковой личности персонажа художественного произведения. На материале повести А.П. Чехова «Моя жизнь» авторами выявляются и анализируются средства лексической репрезентации концепта «Семья», занимающего важное место в картине мира языковой личности М. Полознева, что и составляет цель проведенного исследования. Особое внимание акцентируется на характеристике мыслительного дискурса персонажа и его речевой деятельности, вербализуемых глагольной и именной лексикой, так как семья героя определяет его социальный статус и мировоззрение, а также влияет на выбор им своего жизненного пути. Концепт «Семья» рассматривается с позиций лингвокультурологического подхода, поскольку наряду с другими фундаментальными концептами объективирует культуру того народа, к которому принадлежит. В выводах, к которым приходят авторы статьи, обоснована роль концепта «Семья» в тезаурусе языковой личности М. Полознева и структурировании языковой картины мира персонажа.

Ключевые слова: **языковая личность персонажа, лексическая объективация, концепт, семья, мыслительный дискурс, речевая деятельность, А.П. Чехов, «Моя жизнь»**

В рамках актуальной для современного языкознания антропологической парадигмы при изучении какого-либо научного явления человек становится точкой отсчета, иначе говоря, он «вовлечен в анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [1, с. 54–55]. По этой причине в области не только лингвистических, но и гуманитарных наук в целом актуализировалось изучение проблемы языковой личности. По справедливому замечанию Л.Н. Чурилиной, «каждый носитель языка является обладателем некой внутренней системы, которая позволяет ему строить и воспринимать тексты на данном языке» [2, с. 3], где «абстрактная «языковая система» обретает статус своеобразного фона, а <…> объектом изучения становится естественная система – словарь и грамматика, «присвоенные» носителям языка, а также сами носители языка – языковые личности» [2, с. 3]. Таким образом актуальность предпринятого исследования состоит в обращении к проблеме изучения «языковой личности персонажа художественного произведения, которая привлекает пристальное внимание лингвистов» [3, с. 90], что находит выражение, в частности, в разнообразных подходах к её трактовке. Подтверждением сказанному являются работы А.Ю. Богомолова [4], В.В. Волкова [5], Ю.Д. Родиной [6], А.А. Смирновой [7], Л.Н. Чурилиной [2] и др., в которых предлагаются различные пути к изучению языковой личности. Научная новизна работы состоит в исследовании концепта «Семья» как единицы тезаурусного уровня, структурирующего языковую личность М. Полознева. Объектом изучения является языковая личность персонажа художественного произведения, точнее – главного героя повести А.П. Чехова «Моя жизнь». Предметом – средства лексической репрезентации концепта «семья», занимающего важное место в картине мира языковой личности Мисаила Полознева. Цель работы состоит в анализе концепта «Семья» с позиций его роли в структурировании картины мира М. Полознева, с одной стороны, и как компонента характеристики языковой личности героя, с другой. Сформулированная цель предполагает последовательное решение ряда частных задач: выявление и описание средств лексической репрезентации концепта «Семья», определение семантико-стилистической нагрузки концепта в структурировании языковой картины мира персонажа, анализ роли концепта «Семья» в мыслительном дискурсе М. Полознева и его речевой деятельности с целью характеристики языковой личности персонажа. Исследование опирается на методы описания, сравнения, анализа языковых единиц, статистический метод, метод сплошной выборки, а также приемы лингвокогнитивного и семантико-стилистического анализов. Теоретическая значимость работы заключается в углублении представлений о методологии описания языковой личности персонажа художественного текста. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования её результатов в вузовских курсах лингвистического анализа текста, стилистики, лингвоперсонологии, текстологии и др.

В рамках проведенного исследования при рассмотрении языковой личности М. Полознева учитываются два параметра: во-первых, языковая личность персонажа художественного текста «отождествляется с реальной личностью» [7, с. 3]; во-вторых, «при рассмотрении языка конкретного персонажа мы должны отвлечься от самой личности автора, действительного создателя данного текста» [7, с. 3].

Язык «служит основным способом формирования и существования знаний человека о мире» [8, с. 61], и совокупность этих знаний, «запечатленных в языковой форме» [8, с. 61], принято называть языковой картиной мира. Концепт в данном случае выступает «оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [9, с. 90]. Совокупность концептов позволяет воссоздать в целом картину мира как реально существующей языковой личности, так и виртуальной (условной) персонажа художественного текста.

Принимая за основу вслед за Ю.Н. Карауловым [10] «трехуровневую модель языковой личности, состоящую из лексикона, тезауруса и прагматикона, отметим, что объектом нашего внимания в данной статье является единица тезаурусного уровня – концепт» [11, с. 180]. Наш научно-исследовательский интерес связан с концептом «Семья» и его ролью в картине мира М. Полознева, под которой понимается «продукт обработки человеческим сознанием явлений действительности. Такой продукт содержит в себе как общечеловеческие, национальные, так и индивидуально-личностные факторы» [12, с. 110]. Концепт «Семья», наряду с другими фундаментальными концептами: «время», «пространство», «правда» и т. п., обладает особыми узнаваемыми чертами, т. е. отражает культуру того народа, к которому принадлежит. По этой причине данный концепт рассматривается нами с позиций лингвокультурного подхода, т. е. как «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [8, с. 42], «обладающая образным, понятийным и ценностным компонентами, с преобладанием последнего» [13, с. 10].

Главный герой повести Мисаил Полознев по своему происхождению принадлежит к дворянскому сословию, но, вопреки всем устоявшимся сословным правилам, выбирает для себя рабочую жизнь простого мужика. Этот поступок приводит к конфронтации Мисаила с его отцом, т. е. в центре нашего внимания находится конфликт отцов и детей. По мнению Ю.С. Степанова [14], концепт «Отцы и дети» впервые получает свое воплощение и развитие в романе И.С. Тургенева. Это противостояние отцов и детей находит отражение и в повести А.П. Чехова «Моя жизнь».

Всего в дискурсе языковой личности М. Полознева насчитывается 3 722 слова различной частеречной принадлежности с общим количеством словоупотреблений 14 993 единиц. Среди них концепт «Семья» объективирует 27 единиц с общим количеством употреблений 215, что составляет 0,72% от общего количества слов в дискурсе М. Полознева и 1,4% от общего количества их словоупотреблений. Все языковые единицы, относящиеся к концепту «Семья», по семантике разделены нами на две группы (в скобках указан индекс частотности слова в дискурсе Мисаила):

– родовые общности, семейные союзы: *поколение* (1), *предки* (4), *род* (3), *семейство* (2), *семья* (1);

– наименование лиц по родству, свойству, семейному положению: *сестра* (77), *отец* (53), *жена* (21), *дочь* (14), *брат* (1), *ближний* (1), *близкие* (1), *дедушка* (2), *дядя* (1), *кумушка* (1), *мама* (1), *мать* (8), *младшая* (2), *приемыш* (1), *родители* (1), *родные* (2), и т.п. Частотность употребления единиц (высокочастотными выступают лексемы *сестра* (77), *отец* (53), *жена* (21) и *дочь* (14)) напрямую зависит от важности того места, которое занимает тот или иной герой в жизни и, как следствие, – в мыслительном дискурсе Мисаила. Первое место здесь, без сомнения, принадлежит сестре Клеопатре, пожалуй, единственному, действительно близкому для персонажа человеку. На втором – стоит отец, с которым у героя изначально складываются непростые отношения. Пропасть непонимания между ними с годами лишь увеличивается, несмотря на настойчивое стремление Мисаила объяснить отцу свою жизненную позицию и свой выбор. Недовольство друг другом приводит героев к окончательному разрыву. Наконец, частотность лексемы *жена* объясняется изменением семейного статуса персонажа и его непродолжительной по времени женитьбой на Марии Должиковой, с которой они оказываются совершенно разными людьми, что в итоге и приводит к разрыву, несмотря на все старания Мисаила. Отметим, что в тексте повести реализуется только одно словарное значение слова «семья», а именно: «группа живущих вместе близких родственников» [15, с. 711]. Близкими друг другу герои как раз и

не являются (за исключением сестры Клеопатры). Их объединяет лишь общая крыша над головой.

Важное влияние на формирование мировоззрения и картины мира Мисаила оказывает его отец, несмотря на его постоянную неудовлетворенность сыном и, соответственно, отчужденность самого Мисаила, не разделяющего ни отцовских взглядов на жизнь, ни его воспитательных методов. Все диалоги героев – яркий пример этого противостояния, в итоге заканчивающегося полным разрывом отношений. Проиллюстрируем сказанное фрагментом из текста повести: *– В твои годы молодые люди имеют уже прочное общественное положение, – продолжал отец, – а ты взгляни на себя: пролетарий, нищий, живешь на шее отца!*

И, по обыкновению, он стал говорить о том, что теперешние молодые люди гибнут, гибнут от неверия, материализма и излишнего самомнения <…>

– То, что вы называете общественным положением, составляет привилегию капитала и образования. Небогатые же и необразованные люди добывают себе кусок хлеба физическим трудом, и я не вижу основания, почему я должен быть исключением [16, с. 350–351]. Этот диалог затрагивает ключевую в конфликте отца и сына тему – общественного положения, первостепенно важную для одного и не признаваемую другим, которая конкретизируется в ряде частных конфликтных оппозиций: умственный труд – физический труд, интеллигенция – рабочее сословие и др.

Мисаил Полознев разделяет идеи толстовства (опрощение – отказ от социальных привилегий, излишеств материальной и интеллектуальной жизни, сближение с народом и т. п.). Отец не может это понять и с этим смириться. Для него сын – позор семьи, т.к. все предки Полозневых – это представители высшего сословия, занимающиеся интеллектуальным, а не физическим трудом: *Твой прадед Полознев, генерал, сражался при Бородине, дед твой был поэт, оратор и предводитель дворянства, дядя – педагог, наконец я, твой отец, архитектор!* [16, с. 351]. В свою очередь, Мисаилу абсолютно непонятна эта возвышенная риторика, которая не вызывает в нем чувства благоговения и чинопочитания: *Ведь весь вопрос стоял просто и ясно и только касался способа, как мне добыть кусок хлеба, но простоты не видели, а говорили мне, слащаво округляя фразы, о Бородине,* <…>*, о дяде, забытом поэте, который когда-то писал плохие и фальшивые стихи* [16, с. 352]. В том, чем гордиться отец, в его жизни, мыслях и поведении Мисаил видит лишь обман и пустоту, тщетную попытку оправдать свое бессмысленное существование верностью традициям и предкам.

Интеллектуальный труд семьи Полозневых, позиционируемый отцом, по мнению Мисаила, – всего лишь бессмысленная, рутинная работа, не требующая ни таланта, ни творческого подъема духа, что и определяет выбор героем физического труда.

Семью Полозневых, без сомнения, не просто нельзя назвать счастливой, её трудно назвать и семьей, поскольку родственные отношения, пожалуй, связывают лишь Мисаила с сестрой. Их роднит несчастливое детство, грубость и даже физическое наказание со стороны отца, недовольного своими детьми. Примечательно, что и в свою семейную жизнь с Марией Викторовной герой привносит конфронтацию, проецируя известную ему с детства модель семейных отношений на свой брак: *Я говорил жене, что она видит пятна на стекле, но не видит самого стекла; в ответ она молчала* [16, с. 439]; *Всё лучшее в мире* <…> *было к её услугам и получалось ею совершенно даром, и даже идеи и модное умственное движение служили ей для наслаждения* [16, с. 448].

В итоге отсутствие в семейной жизни Мисаила и Марии Викторовны общих интересов и взглядов приводит к разрушению их брака, при том, что герой не отказывается от своих идей и взглядов.

Таким образом, ведущим принципом, который лежит в основе модели построения семьи и семейных отношений в картине мира персонажа, является конфронтация. Причина этого состоит в противостоянии системы взглядов на жизнь и свое место в ней отца и сына Полозневых. Герой пытается строить свою жизнь в соответствии с законами справедливости, совести и правды. Для него родная семья является антипримером построения семейных отношений, но, к сожалению, она преследует его и определяет дальнейшую жизнь Мисаила. Перед нами, согласно классификации Н.А. Тимофеева, предстает тип героя «ошибившегося в выборе» [17, с. 12]. Персонажи, «относящиеся к этому типу, демонстрируют опыт борьбы против угнетающих их обстоятельств» [17, с. 12]. Мисаил Полознев «не отказывается от своих принципов, не утрачивает веры в идеал справедливости и добра» [17, с. 13], а толчком к такому мировидению и миропониманию служит именно традиционный конфликт отцов и детей, где разрыв между поколениями отражает клишированное лингвокультурное содержание концепта «Семья», а сам концепт репрезентирован в тексте повести преимущественно именами существительными с различной семантикой. В ходе работы было доказано, что концепт «Семья» занимает важное место в характеристике языковой личности М. Полознева, определяя его мировосприятие, образ жизни, взаимоотношения с людьми. Продолжением предпринятого авторами исследования видится изучение роли других концептов, структурирующих тезаурусный уровень, в характеристике языковой личности персонажа повести А.П. Чехова «Моя жизнь».

Библиографический список

1. Чурилина Л.Н. *Актуальные проблемы современной лингвистики*: учебное пособие. Москва: Издательство «ФЛИНТА», «НАУКА», 2011.
2. Чурилина Л.Н. *Языковая личность в художественном тексте*. Москва: ФЛИНТА, 2022.
3. Дубова М.А., Тамазян В.А. Глаголы мысли как способ характеристики героя-интеллигента в малой прозе А.П. Чехова и А.И. Куприна. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 9: 88–123. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-9-88-123
4. Богомолов А.Ю. *Языковая личность персонажа в аспекте психопоэтики (на материале романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»)*. Автореферат диссертацтт … кандидата филологических наук. Череповец, 2005.
5. Волков В.В. *Основы филологии. Антропоцентризм, языковая личность и прагмастилистика текста*. Москва: ФЛИНТА, 2019.
6. Родина Ю.Д. *Языковая личность в автобиографической прозе А. Белого (на материале романа «Котик Летаев»)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Елец, 2020.
7. Смирнова А.А. *Языковая личность персонажа литературного произведения и психотип человека (на примере произведений М.А. Булгакова)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2011.
8. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: ФЛИНТА, 2018.
9. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
10. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2019.
11. Дубова М.А., Тамазян В.А. Концепт «пространство» как компонент характеристики языковой личности А.И. Боброва (на материале повести А.И. Куприна «Молох»). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 6 (159): 179–184.
12. Саркисян О.Б., Дубова М.А. Концептуальное содержание лексемы «жизнь» в авторской языковой картине мира (на материале повести И.А. Бунина «Деревня. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 3 (156): 110–114.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: Издательство АСТ «Восток-Запад», 2007.
14. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.
16. Чехов А.П. *Степь; Скучная история; Три года; Моя жизнь*: повести. Москва: Время, 2019.
17. Тимофеев Н.А. *Эволюция героя в прозе А.П. Чехова 1890–1900-х годов*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2015.

References

1. Churilina L.N. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», «NAUKA», 2011.
2. Churilina L.N. *Yazykovaya lichnost' v hudozhestvennom tekste*. Moskva: FLINTA, 2022.
3. Dubova M.A., Tamazyan V.A. Glagoly mysli kak sposob harakteristiki geroya-intelligenta v maloj proze A.P. Chehova i A.I. Kuprina. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 9: 88-123. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-9-88-123
4. Bogomolov A.Yu. *Yazykovaya lichnost' personazha v aspekte psihopo`etiki (na materiale romana L.N. Tolstogo «Anna Karenina»)*. Avtoreferat dissertactt … kandidata filologicheskih nauk. Cherepovec, 2005.
5. Volkov V.V. *Osnovy filologii. Antropocentrizm, yazykovaya lichnost' i pragmastilistika teksta*. Moskva: FLINTA, 2019.
6. Rodina Yu.D. *Yazykovaya lichnost' v avtobiograficheskoj proze A. Belogo (na materiale romana «Kotik Letaev»)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Elec, 2020.
7. Smirnova A.A. *Yazykovaya lichnost' personazha literaturnogo proizvedeniya i psihotip cheloveka (na primere proizvedenij M.A. Bulgakova)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
8. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moskva: FLINTA, 2018.
9. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filial MGU im. M.V. Lomonosova, 1996.
10. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2019.
11. Dubova M.A., Tamazyan V.A. Koncept «prostranstvo» kak komponent harakteristiki yazykovoj lichnosti A.I. Bobrova (na materiale povesti A.I. Kuprina «Moloh»). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 6 (159): 179-184.
12. Sarkisyan O.B., Dubova M.A. Konceptual'noe soderzhanie leksemy «zhizn'» v avtorskoj yazykovoj kartine mira (na materiale povesti I.A. Bunina «Derevnya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 3 (156): 110-114.

13. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: Izdatel'stvo AST «Vostok-Zapad», 2007.
14. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
15. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
16. Chehov A.P. *Step'; Skuchnaya istoriya; Tri goda; Moya zhizn'*: povesti. Moskva: Vremya, 2019.
17. Timofeev N.A. *`Evolyuciya geroya v proze A.P. Chehova 1890-1900-h godov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.04.25

УДК 821.352.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-579-581

Kruglova T.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Director, Institute of Humanitarian Education and Testing, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: tatjana.sk@mail.ru*
Zhatkin D.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Translation and Translation Studies, Penza State Technological University (Penza, Russia), E-mail: ivb40@yandex.ru*

ON THE HISTORY OF PUBLICATION OF D.I. GULIA'S BOOKS BY THE KHUDOZHESTVENNAYA LITERATURA PUBLISHING HOUSE (1950–1970S). The article examines the circumstances surrounding the preparation and publication by the Khudozhestvennaya Literatura Publishing House (until 1963 – the State Publishing House of Fiction, or Goslitizdat) of the books by the founder of Abkhaz written literature D.I. Gulia (1874–1960): *Selected Works* (1958), *Kamachich* (1961), *Poems* (1964), and *Selected Works* (1974). The article introduces into scientific circulation materials from the Khudozhestvennaya Literatura Publishing House collection in the Russian State Archive of Literature and Art (f. 613), including those related to the names of those who participated in the preparation of D.I. Gulia of famous Soviet and Russian writers V.M. Inber, K.M. Simonov, F.A. Iskander, L.A. Latynina. The significant contribution of Moscow editions of D.I. Gulia's books, published in large print runs, to the popularization of his legacy among the peoples of the Soviet Union and in foreign countries is noted.

Key words: **manuscript, preface, source, book publishing, literary translation, intercultural communication, tradition, continuity**

Т.С. Круглова, *д-р филол. наук, директор Института гуманитарного образования и тестирования, проф. Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: tatjana.sk@mail.ru*
Д.Н. Жаткин, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*

К ИСТОРИИ ВЫХОДА КНИГ Д.И. ГУЛИА В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА» (1950–1970-Е ГГ.)

В статье осмысливаются обстоятельства, связанные с подготовкой и выпуском в издательстве «Художественная литература» (до 1963 г. – Государственное издательство художественной литературы, или Гослитиздат) книг основоположника абхазской письменной литературы Д.И. Гулиа (1874–1960) «Избранные произведения» (1958), «Камачич» (1961), «Стихи» (1964) и «Избранное» (1974). Вводятся в научный оборот материалы из фонда издательства «Художественная литература» в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 613), в том числе связанные с именами участвовавших в подготовке книг Д.И. Гулиа известных советских и российских писателей В.М. Инбер, К.М. Симонова, Ф.А. Искандера, Л.А. Латынина. Отмечается значительный вклад московских изданий книг Д.И. Гулиа, выходивших значительными тиражами, в популяризацию его наследия среди народов Советского Союза и в зарубежных странах.

Ключевые слова: **рукопись, предисловие, источник, книгоиздание, художественный перевод, межкультурная коммуникация, традиция, преемственность**

В 1950–1980-е гг. ведущие московские издательства «Художественная литература», «Советский писатель», «Современник» регулярно выпускали в переводе на русский язык книги писателей из национальных республик; массовые тиражи таких общесоюзных изданий, нередко достигавшие 100 тысяч экземпляров, в существенной мере способствовали не только ознакомлению с творчеством национального автора на всем советском пространстве, но и сплочению творческих сил, консолидации литературного процесса в регионах. Актуальность проводимого исследования обусловлена усилением на современном этапе внимания государства и общества к развитию художественного перевода с языков народов России (и шире – стран СНГ), продвижения творчества наиболее ярких писателей из национальных республик на общероссийский уровень, в связи с чем имеющийся позднесоветский опыт подобной работы нуждается в осмыслении.

Целью статьи является выявление обстоятельств публикации книг основоположника абхазской письменной литературы, народного поэта Абхазской АССР Д.И. Гулиа (1874–1960) «Избранные произведения» (1958), «Камачич» (1961), «Стихи» (1964) и «Избранное» (1974) в московском издательстве «Художественная литература» (до 1963 г. – Государственное издательство художественной литературы, или Гослитиздат); объектом исследования стали связанные с подготовкой книг Д.И. Гулиа документы и материалы, отложившиеся в фонде издательства в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 613) в составе пяти единиц хранения. Основной задачей статьи стало введение в научный оборот значительного эмпирического материала, в том числе связанного с именами участвовавших в подготовке книг Д.И. Гулиа известных советских и российских писателей В.М. Инбер, К.М. Симонова, Ф.А. Искандера, Л.А. Латынина. Также осуществлялись: соотнесение и интерпретация фактов, содержащихся в архивных документах; осмысление роли тиражных центральных изданий в формировании общесоюзной литературной репутации Д.И. Гулиа, поставленного в один ряд с такими творцами, как Джамбул Джабаев и Сулейман Стальский.

Научная новизна данной статьи состоит в том, что впервые на основе архивных материалов авторами осмыслены обстоятельства выхода книг классика абхазской литературы Д.И. Гулиа в московском издательстве «Художественная литература» в 1950–1970-е гг. Теоретическая значимость работы обусловлена тем, что она привлекает исследовательское внимание к такому уникальному и неизученному явлению, как продвижение творчества представителей литератур национальных республик через центральные издательства в советскую эпоху; данное явление, очевидно, имеет общие закономерности, установление и теоретико-литературное осмысление которых возможно лишь после формирования прочного фактологического фундамента на основе материалов из архивных фондов. В практическом плане результаты исследований могут использоваться в рамках спецкурсов и спецсеминаров при подготовке переводчиков с языков народов России / СНГ (в частности, в Литературном институте им. М. Горького), а также специалистов в сфере издательского дела и редактирования.

Материалы из фонда издательства «Художественная литература» в Российском государственном архиве литературы и искусства (прежде всего, сохранившиеся авторские дела изданий, осуществленных в 1958–1974 гг., – «Избранные произведения», «Камачич», «Стихи» и «Избранное») дают понимание процесса подготовки и выпуска книг, укрепивших общесоюзную известность абхазского поэта.

Наиболее ценный в историко-мемориальном отношении документ можно найти в авторском деле книги «Избранные произведения» – единственной из четырех, выпущенной при жизни автора (тираж – 20 тысяч экземпляров). Это издательский договор № 10206 от 11 апреля 1958 г. между Государственным издательством художественной литературы в лице директора Г.И. Владыкина и автором Гулиа Дмитрия Иосифовича, содержащий собственноручную подпись классика абхазской литературы [1, л. 5]. В соответствии с договором автор передает Гослитиздату исключительное право на издание и переиздание книги «Избранные произведения» объемом до 18 авт. л. прозы и до 5000 стихотворных строк. Издательство оплачивает Д.И. Гулиа гонорар из расчета: 18 авторских листов прозы по 1080 руб. (60% от ставки 3000 руб. как за 3-е издание), 5 000 стихотворных строк от 8 руб. 40 коп. за стихотворную строку (60% от ставки 14 руб. как за 3-е издание). Издательство обязалось выпустить книгу тиражом 10 тысяч экземпляров. В конце договора указаны юридический адрес издательства (г. Москва, ул. Ново-Басманная, д. 19) и фактический адрес Д.И. Гулиа (г. Сухуми, ул. Чавчавадзе, д. 37).

В той же единице хранения представлены: издательский договор № 10141 от 25 марта 1958 г. с переводчиком произведений Д.И. Гулиа Соболем Марком Андреевичем [1, л. 6]; аннотация к изданию Д.И. Гулиа «Избранные произведения»: «В книгу включены лучшие стихи народного поэта Абхазии Дмитрия Гулиа, его роман «Камачич», в котором показана жизнь дореволюционного крестьянства, пьеса «Призраки» и короткие рассказы по мотивам устного творче-

ства абхазского народа. В книгу вошли и некоторые статьи Д. Гулиа о поэзии» [1, л. 4].

В авторском деле книги Д.И. Гулиа «Избранные произведения» [2] по случайности оказались интересные документы, связанные с выходом в том же 1958 г. в Гослитиздате «Антологии абхазской поэзии» [3]. Это письмо Тамары Ивановны Гулия заведующему редакцией литературы народов СССР Гослитиздата А.Д. Дееву (приведем его с сохранением особенностей оригинала): «Уважаемый Аркадий Дмитриевич! Убедительно прошу вас об перечислении причитаемого гонорара за издательство в Абхазской антологии произведения моего мужа – поэта Квициния Леварсы Битовича. Все необходимые документы приобщаю к письму. Мой адрес: гор. Сухуми, ул. Когония, дом 5. P.S. Сын мой – Квициния Даур Леварсович – в данный момент находится на военной службе. Его адр.: Литовская ССР, гор. Алитус, в/ч 43724, б-1. Заранее Вам благодарна. Гулия Тамара Ивановна» [1, л. 2]. К этому рукописному письму приложен машинописный ответ А.Д. Деева с обоснованным отказом в выплате гонорара, датированный 19 декабря 1958 г.: «Уважаемая Тамара Ивановна! К сожалению, должен возвратить присланные Вами документы и сообщить, что издательство не может выплатить гонорар за стихи Леварсы Квициния, помещенные в «Антологии абхазской поэзии». Мы справлялись в разных местах и получили такую справку от юриста: согласно статье 15 Основ авторского права СССР, после смерти авторское право переходит к его наследникам на пятнадцать лет, считая с 1 января года смерти автора, – следовательно, для наследников автора Квициния Леварсы Бидовича срок истек 31 декабря 1955 года. Были случаи, когда правительство давало продление этого срока, но у Вас, видимо, такого продления нет (иначе Вы прислали бы его). Вот почему издательство не может исполнить Вашу просьбу. С уважением, А. Деев, зав. редакцией литературы народов СССР» [1, л. 1]. Отметим, что поэт Л.Б. Квициния (1912–1941) погиб в первые дни Великой Отечественной войны, сражаясь в составе пограничного отряда под Белостоком.

Еще одна единица хранения [4] содержит материалы сразу по двум книгам Гулиа, готовившимся к изданию в «Художественной литературе», – это «Камачич» (1961) [5] и «Стихи» (1964) [6].

Среди документов, связанных с выходом книги «Камачич» (1961), наряду с договорами, подтверждающими оплату за переиздание наследникам и переводчику А.М. Дроздову, представлено заключение старшего редактора Э. Франгуловой от 19 июля 1960 г.: «Роман «Камачич» Д. Гулиа, написанный в 1938 году, выходил в Гослитиздате в 1953 и 1958 г. Это одно из лучших произведений абхазской советской прозы. В нем в своеобразной форме рассказывается о жизни абхазцев в дореволюционной деревне. Очень достоверно и обстоятельно описывает Д. Гулиа особенности быта абхазцев, условия жизни крестьян, обираемых князьями и дворянами. На примере истории жизни крестьянской девушки Камачич писатель показывает, какой беспросветной была жизнь абхазцев раньше. Описание национальных обычаев, нравов, суеверий, народных праздников, насыщение романа фольклорным материалом (поговорками, пословицами, притчами и т. п.) делают роман «Камачич» своеобразной энциклопедией жизни абхазцев до революции» [4, л. 13]. Также сохранилась издательская машинопись романа «Камачич» с правкой редактора Э. Франгуловой и переводчика А.М. Дроздова [см.: 7].

Имеется редакционное заключение по книге Дмитрия Гулиа «Стихи», подготовленное редактором Л.А. Латыниным: «Народный поэт Абхазии Дмитрий Гулиа неоднократно издавался в переводах на русский язык. Настоящий сборник, выходящий в серии «Библиотека советской поэзии», составлен дочерью поэта Т.Д. Гулиа. В него вошли лучшие произведения поэта <…>. Сборник отрецензирован В.М. Инбер. Ее замечания и пожелания учтены редакцией. Помимо этого, редакция нашла нужным изменить порядок расположения стихотворений, а три из них – снять совсем. Все изменения согласованы с составителем сборника» [4, л. 5].

Большой интерес представляет рецензия В.М. Инбер, сохранившаяся в авторском деле. Она датирована 22 октября 1964 г. и называется «О сборнике стихотворений Дмитрия Гулиа». Акцентируем моменты, которые показались рецензенту особенно важными.

Во-первых, это человекоцентричность поэзии Гулиа, исходя из понимания которой можно глубоко воспринимать его творческую философию: «Дмитрию Гулиа в высокой степени свойственна гордость «быть человеком». Он вкладывает так много в слово «человек». Об этом убедительно говорит стихотворение «Я всё могу» и открывающее небольшой цикл «Весенние настроения». Стихотворение это как бы «кредо» поэта.

Стою под солнцем, землю берегу…
Я – человек. Я всё могу.

Это основная тональность всего творчества поэта. Это «ключ» ко всему его творчеству» [4, л. 7].

Во-вторых, для творчества Гулиа характерна гармония внутреннего мира, связанная с тем, что все его герои – вне зависимости от возраста – сохраняют молодость души, а потому легко находят общий язык друг с другом: «Произведения Дмитрия Гулиа показывают нам все возрасты сердца, начиная от юношеского трепета и кончая той минутой, когда «из моря с улыбкою смотрит старик неведомый на меня». Этот старик – сам поэт. Но старость, принеся морщины и согнув стан, не лишила человека душевной упругости. Человек ходит с палкой, но духом он прям, как в юности» [4, л. 7]. Отдельно в этой связи рецензент выделяет удачное стихотворение «В книжной лавке»: «Здесь мы слышим живой, такой молодой голос старого поэта. Это как бы «эталон» творчества Дмитрия Гулиа. И по этому высокому образцу хочется равняться. В свои 83 года абхазский поэт был полон бодрости, той осенней свежести, которая бодрит и наполняет сердце радостью» [4, л. 8].

В-третьих, влияние советской эпохи, даровавшей, по мнению Гулиа, абхазскому народу возможность самостоятельно выбирать свою судьбу, чего не было в царские времена, когда нещадно использовались богатые природные, климатические ресурсы Абхазии, но при этом никто не думал о том, как живут сами абхазы. В этой связи В.М. Инбер подробно останавливается на анализе запоминающегося стихотворения Гулиа «Рождение горы»: «Повествование о том, как «князь, купец, барышник и чиновник», под видом борьбы с комарами, вырубили прекрасный «лесистый покров», как она стала «темной, голой и сухой». А теперь в наши дни «комсомольцы на гору пришли» и принялись за озеленение горы.

Ты прими, гора, от нас подарки:
Пальму юга, севера сосну» [4, л. 7].

Говоря о том, что не имеет смысла перечислять множество удач сборника Дмитрия Гулиа, «этого поэта-большевика, поэта-патриота», принадлежащего «к славной плеяде наших «старцев» братских литератур», представленной именами Джамбула, Сулеймана Стальского, В.М. Инбер приветствует выход книги в серии «Библиотека советской поэзии», но при этом призывает тщательнее выверить его содержание: «Как во всяком даже самом блестящем сборнике, и у Дмитрия Гулиа есть вещи, звучащие не в полную силу. К таким стихотворениям я бы причислила «Муравей». Несколько риторичным показалось мне «Товарищу». Благородный замысел стихотворения «Защитнику нашей родины» ясен. Но строки эти лишены той горней свежести, которая свойственна Гулиа. Так мог написать и кто-нибудь другой» [4, л. 8]. Также В.М. Инбер предлагала подумать и о расположении материала в представленном сборнике: «Я не уверена, что нужно было поместить в конце ранние произведения. Может быть, лучше сохранить хронологический принцип. Впрочем, это уже дело редактора» [4, л. 8].

Также рецензент обращала внимание на «Автобиографию» абхазского поэта, ставшую ценным источником не только об его жизни, но и судьбе целого народа: ««Автобиография» Дмитрия Гулиа – это краткая история Абхазии, характер ее народа, ее природа, исторически сложившиеся отношения с Россией. И, наконец, история возникновения абхазской литературы, рождение в 1921 году первой абхазской театральной труппы и так далее. Узнаем мы и сложные перипетии составления абхазской азбуки. А какие удивительные фигуры встают перед нами: в первую очередь бабушка, воспитывавшая поэта. «Это была крепкого здоровья, исключительно волевая женщина. Голос у нее был звонкий и властный. Но я ее не боялся. Куда она – туда и я. (Ей было более ста лет)». Такова была бабушка поэта, еще одна из могучей когорты бабушек и нянь, к которым в первую очередь принадлежали няня Пушкина и бабушка Горького. Читатель с огромным интересом прочтет наполненную яркими фактами автобиографию старого абхазского поэта… Самого его уже нет в живых, но голос его звучит, как у его бабушки, «звонко и властно». И, конечно, в первую очередь – поэтично» [8, л. 6].

В издании «Стихов» Д.И. Гулиа были представлены результаты работы многих переводчиков – М. Соболя, В. Потаповой, А. Кочеткова, Ф. Искандера, Л. Мартынова, К. Липскерова, Я. Сашина, Б. Серебрякова, Л. Длигача, М. Светлова, В. Журавлева, С. Маршака, Ю. Гордиенко, Я. Козловского, В. Державина, Е. Евтушенко и М. Луконина, Н. Разговорова, Е. Долматовского. В частности, Ф. Искандером переведены стихотворения «Ум, знанье, сила», «Песенка», «Два слова сыну и дочери», «Кто удачно женат…», «Горы цветут…». Вот примеры этих небольших переводов: «Ум – хозяин, знанье – гость. / Смысла нету жить им врозь. / Ум – опора, крыша – знанье, / Кто разрушит жизни зданье? // Сила без ума – слепа. / Разрушать – ее судьба. / Если нет ума и знанья – / Невозможно созиданье» («Ум, знанье, сила», 1910) [8, л. 30]; «Люблю, люблю, / Люблю тебя! / Тобой живу, / Умру любя. // На скакуне, на скакуне / С тобой умчимся мы в ночи. / Ты свечку выстави в окне. / Я за тобой приду. Молчи. // Условный знак я дам тебе. / Условный знак не позабудь. / Хозяйкой будь в моей судьбе, / В моем дому хозяйкой будь… // Но если любишь ты меня, / Зачем бежать ночной порой? / Не лучше ли средь бела дня / Прийти самой?» («Песенка», 1910) [8, л. 30].

В 1974 г. к 100-летию со дня рождения Д.И. Гулиа издательство начало осуществлять замысел новой книги «Избранное» [9], материалы которой также сохранились в РГАЛИ [10]. Выход книги (тираж – 25 тысяч экземпляров) сопровождали курьезы, например, в выходных данных ее стоимость была обозначена как 69 коп., а на задней стороне обложки как 68 коп., причем правильная цена была указана именно в выходных данных [см.: 10, л. 1]. Еще один курьез случился на финальной стадии издания книги, о нем мы знаем из докладной записки заведующей редакцией литературы народов СССР И. Израильской директору издательства «Художественная литература» В.С. Сомову: «17 октября зав. производственным отделом т. Крупенина сообщила мне, что рукопись утеряна производственным отделом. <…> Восстановление рукописи требует вторичной работы редактора: расклейка, вычитка с машинки, перенос правки, работа с составителем и переводчиком. Сроки выпуска юбилейного издания Д. Гулиа требуют, чтобы эта работа была закончена в ноябре» [10, л. 7]. Получается, что в последний момент всю работу пришлось начинать сначала.

На л. 2–4 и 5–6 архивного дела представлено два варианта оглавления книги, существенно различающиеся между собой. Причины расхождений можно узнать из заключения редактора Э.П. Джалиашвили на книгу Д.И. Гулиа: «Соста-

витель сборника, Т.Д. Гулиа, предложила включить довольно большое количество дореволюционных стихотворений Д. Гулиа (переводы выполнены для другого издания), но большая часть их оказалась значительно слабее уже известных читателю, и низкое качество переводов еще более снизило их художественную ценность, поэтому редакция не сочла возможным включить их в наш сборник. Исключены из состава и некоторые рассказы по тем же причинам» [10, л. 14].

Существенную ценность представляет машинопись вступительной статьи к «Избранному» «Черты облика», написанной К.М. Симоновым [10, л. 8–12]. На последней странице зачеркнуты два последних абзаца и имеется собственноручная подпись К.М. Симонова. Приведем зачеркнутый текст: «Роман “Камачич” Д. Гулиа закончил в 1937 году, когда ему перевалило за шестьдесят. Создавая свою книгу, Гулиа заглядывал уже в сравнительно далекое прошлое. Но это прошлое неотступно стояло перед его глазами, и причиной тому был не только талант, но и жизнь, прожитая не возле событий, а в самом их пекле. Мне, например, когда я читал “Камачич”, всё время казалось, что Дмитрий Гулиа не только автор повествования, но и незримый участник событий. В романе нет ни одного персонажа, за которым можно прямо подразумевать личность автора. И в то же время на многих страницах испытываешь ощущение его физического присутствия» [10, л. 12]. Статья К.М. Симонова «Черты облика» была впервые опубликована в «Литературной газете» от 12 апреля 1960 г., впоследствии неоднократно переиздавалась, на ее основе было подготовлено послесловие к книге Д.И. Гулиа «Камачич», выпущенной Гослитиздатом в 1961 г. [6]; таким образом, можно говорить об очередной перепечатке с сокращениями.

Интересным документом является письмо К. Симонова редактору «Избранного» Э.П. Джалиашвили: «Дорогая Элисо Петровна! Получил Ваше письмо. Если Вы включаете в однотомник Д. Гулиа мои краткие воспоминания о нем, то целесообразно не удлинять их включением чего-то дополнительного, а, наоборот, сократить в них последний кусок, связанный с романом “Камачич”, и в данном случае не идущий к делу. Предлагаю дать, таким образом, только воспоминания, сделав последним абзацем статьи третий абзац снизу на пятой странице. Посылаю Вам текст. Если почему-либо в таком виде этот материал не подойдет издательству, я нисколько не буду в претензии, если он в данном случае использован не будет, а будет вместо него заказана критическая статья о творчестве Д. Гулиа другому автору. Разумеется, не буду иметь и против того, чтобы в книге было и то, и другое – мои краткие писательские воспоминания о Д. Гулиа и чья-то статья о его творчестве. С товарищеским приветом, Константин Симонов. 5 июня 1973» [10, л. 13]. Из редакторского заключения Э.П. Джалиашвили известно, что инициаторами републикации воспоминаний К.М. Симонова были наследники великого абхазского писателя – Т.Д. Гулиа и Г.Д. Гулиа [см.: 10, л. 14]. Характеризуя новую книгу, Э.П. Джалиашвили отмечала: «Избранные произведения основоположника абхазской литературы Д. Гулиа выпускаются к 100-летию со дня рождения писателя (в 1974 г.) Сборник включает лучшие стихотворения, поэму “Мой очаг”, роман “Камачич” и рассказы. Все произведения, вошедшие в «Избранное», не считая нескольких стихотворений в переводе С. Куняева, Ф. Искандера и Д. Чачхалиа, не раз выходили в нашем издательстве, поэтому стилистическая правка была не очень значительной» [10, л. 14]. Новая книга в значительной мере дублировала старые издания и дополнена относительно незначительно.

Как видим, московские издания переводов произведений Д.И. Гулиа на русский язык, вышедшие огромными тиражами в издательстве «Художественная литература» (для сравнения – тиражи изданий Д.И. Гулиа, выходивших в те же годы в Сухуми и Тбилиси, составляли, как правило, 2–3 тысячи экземпляров), проходили тщательную подготовку, причем к созданию переводов, рецензированию, редактированию, написанию вступительных статей привлекались ведущие советские писатели. Нередкими были переиздания, однако в большинстве случаев делались попытки обновления материалов (в частности, замена отдельных старых переводов на более удачные новые, дополнение поэтических сборников текстами, ранее не переводившимися на русский язык, и т. д.). Эти и другие книги на русском языке (благодаря не только таланту Д.И. Гулиа, но и виртуозному мастерству его переводчиков) сыграли огромную роль в популяризации наследия абхазского поэта среди народов СССР и за рубежом. В перспективе по материалам архивных фондов могут быть воссозданы обстоятельства появления книг Д.И. Гулиа и в других столичных издательствах (например, «Избранное» было выпущено в 1950 г. тиражом 15 тысяч экземпляров издательством «Советский писатель», а также в 1986 г. тиражом 7 тысяч экземпляров издательством «Книга»; в Детгизе (издательстве «Детская литература») тиражом 50 тысяч, 25 тысяч, 35 тысяч и 100 тысяч соответственно были изданы книги «В нашей деревне» (1953), «Стихи» (1959), «Человек в горах» (1964) и «Стихотворения» (1986); самым массовым изданием стал вышедший в «Библиотеке “Огонек”» издательства «Правда» в 1954 г. тиражом 150 тысяч экземпляров сборник «Избранные стихи» и т. д.).

Библиографический список

1. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 613 (Издательство «Художественная литература»). Оп. 10. Ед. хр. 3552. *Авторское дело. Гулиа Д.И. Избранные произведения.* Перевод с абхазского М.А. Соболя. 25 марта – 19 декабря 1958 г. 6 л.
2. Гулиа Д.И. *Избранные произведения*. Перевод с абхазского. Москва: Гослитиздат, 1958.
3. *Антология абхазской поэзии*. Предисловие Х. Бгажба и К. Зелинского. Москва: Гослитиздат, 1958.
4. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 613 (Издательство «Художественная литература»). Оп. 9. Ед. хр. 612. *Авторское дело. Гулиа Д. Камачич. Стихи*. 15 июля 1960 – 20 февраля 1964 г. 14 л.
5. Гулиа Д.И. *Стихи.* Составитель Т.Д. Гулиа. Перевод с абхазского. Москва: Художественная литература, 1964.
6. Гулиа Д.И. *Камачич*: Роман. Перевод с абхазского А.М. Дроздова; послесловие К.М. Симонова. – Москва: Гослитиздат, 1961.
7. *Российский государственный архив литературы и искусства*. Ф. 613 (Издательство «Художественная литература»). Оп. 9. Ед. хр. 788. Гулиа Д.И. Камачич. Роман. Перевод с абхазского А.М. Дроздова. Изд. 1961 г. 339 л.
8. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 613 (Издательство «Художественная литература»). Оп. 9. Ед. хр. 787. Гулиа Д.И. *Стихи.* Перевод с абхазского. Печатная машинопись с правками редактора и переводчиков. Изд. 1964 г. 179 л.
9. Гулиа Д.И. *Избранное*. Москва: Художественная литература, 1974.
10. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 613 (Издательство «Художественная литература»). Оп. 10. Ед. хр. 3553. *Авторское дело. Гулиа Д.И. Избранное*. Перевод с абхазского Ф.А. Искандера, С.Ю. Куняева, В.А. Потаповой и др. Имеются автографы К.М. Симонова. 22 марта 1963 – 3 июня 1974 г. 17 л.

References

1. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva. F. 613 (Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»). Op. 10. Ed. hr. 3552. *Avtorskoe delo. Gulia D.I. Izbrannye proizvedeniya.* Perevod s abhazskogo M.A. Sobolya. 25 marta – 19 dekabrya 1958 g. 6 l.
2. Gulia D.I. *Izbrannye proizvedeniya*. Perevod s abhazskogo. Moskva: Goslitizdat, 1958.
3. *Antologiya abhazskoj po`ezii.* Predislovie H. Bgazhba i K. Zelinskogo. Moskva: Goslitizdat, 1958.
4. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva. F. 613 (Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»). Op. 9. Ed. hr. 612. *Avtorskoe delo. Gulia D. Kamachich. Stihi*. 15 iyulya 1960 – 20 fevralya 1964 g. 14 l.
5. Gulia D.I. *Stihi.* Sostavitel' T.D. Gulia. Perevod s abhazskogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1964.
6. Gulia D.I. *Kamachich*: Roman. Perevod s abhazskogo A.M. Drozdova; posleslovie K.M. Simonova. – Moskva: Goslitizdat, 1961.
7. *Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva*. F. 613 (Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»). Op. 9. Ed. hr. 788. Gulia D.I. Kamachich. Roman. Perevod s abhazskogo A.M. Drozdova. Izd. 1961 g. 339 l.
8. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva. F. 613 (Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»). Op. 9. Ed. hr. 787. Gulia D.I. *Stihi.* Perevod s abhazskogo. Pechatnaya mashinopis' s pravkami redaktora i perevodchikov. Izd. 1964 g. 179 l.
9. Gulia D.I. *Izbrannoe*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1974.
10. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva. F. 613 (Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura»). Op. 10. Ed. hr. 3553. *Avtorskoe delo. Gulia D.I. Izbrannoe*. Perevod s abhazskogo F.A. Iskandera, S.Yu. Kunyaeva, V.A. Potapovoj i dr. Imeyutsya avtografy K.M. Simonova. 22 marta 1963 – 3 iyunya 1974 g. 17 l.

Статья поступила в редакцию 27.04.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-581-584

Kouaro Yarteyi Therese *(Benin), postgraduate, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: kouaro83@mail.ru*
Usmanova Z.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: usmanova_za@pfur.ru*

REFLECTION OF SPIRITUAL AND VALUE CONCEPTUAL ORIENTATIONS IN BENIN'S FRENCH LINGUACULTURE. The article investigates the spiritual and value-oriented conceptual framework embodied in Benin's Francophone linguaculture. The empirical material derives from a free-association test conducted with 100 French-speaking informants stratified by age and socio-professional status. Their responses formed six stable clusters: Mutual Aid, Unity, Justice, Family, Filial

Responsibility and Work. Comparison with a corpus of proverbs, sayings and aphorisms confirmed the relevance of these dominants and highlighted generational nuances: younger respondents more often emphasise career prosperity and self-development, whereas older participants stress communal solidarity and respect for elders. The findings refine the description of culture-specific concepts and can inform the inclusion of value-based modules in educational curricula, media content and institutional discourse, thereby supporting Beninese cultural identity amid globalisation. The article concludes that the modernization of institutional discourse through the integration of vocabulary representing traditional Beninese values into administrative and business communication. It is recommended to develop communicative protocols that incorporate traditional formulas of politeness and etiquette constructions that reflect hierarchical relations between representatives of different age groups.

Key words: **linguaculture, free-association test, spiritual and value conceptual orientations, key concepts**

Куаро Яртейи Терез *(Бенин), аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: kouaro83@mail.ru*
З.А. Усманова*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: usmanova_za@pfur.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ БЕНИНА

Статья посвящена выявлению духовно-ценностных концептуальных ориентиров, репрезентированных во франкофонной лингвокультуре Бенина. Эмпирическую базу составил ассоциативный эксперимент со 100 носителями французского языка, стратифицированными по возрасту и социально-профессиональному статусу. Систематизация реакций позволила выделить шесть устойчивых кластеров: «Взаимопомощь», «Единство», «Справедливость», «Семья», «Ответственность за родителей» и «Труд». Сопоставление результатов с паремиологическим корпусом (пословицы, поговорки, афоризмы) подтвердило релевантность доминант и выявило поколенческие акценты: молодёжь чаще упоминает карьерное благополучие, саморазвитие и почитание старших, в свою очередь, старшее поколение – взаимопомощь и коллективную солидарность. Полученные результаты уточняют структуру культурно-специфичных концептов и могут служить основой для интеграции аксиологических модулей в образовательные программы, медиаконтент и институциональный дискурс в интересах сохранения культурной идентичности Бенина в условиях глобализации. В статье делается вывод о том, что имеет место модернизация институционального дискурса посредством интеграции лексики, репрезентирующей традиционные бенинские ценности, в административную и деловую коммуникацию. Рекомендуется разработка коммуникативных протоколов, инкорпорирующих традиционные формулы вежливости и этикетные конструкции, отражающие иерархические отношения между представителями различных возрастных групп.

Ключевые слова: **лингвокультура, ассоциативный эксперимент, духовно-ценностные концептуальные ориентиры, ключевые концепты**

Настоящее исследование посвящено анализу ключевых компонентов мировоззренческой парадигмы и аксиологических установок, репрезентированных во франкофонной лингвокультуре Бенина. Фокус исследовательского внимания центрирован на индивиде как репрезентанте франкоязычной культуры, его духовно-ценностных ориентирах – устойчивых идеалах и элементах традиционной концептосферы, формирующих ключевые концепты, отражающие современную аксиологическую картину мира бенинцев с позиций лингвокультурологического подхода [1].

Глобализационные процессы ускоряют культурную диффузию и приводят к семантическому размыванию ценностных смыслов, заложенных во франкофонной лингвокультуре Бенина, что и обусловливает актуальность данной работы. Отсутствие целостного, эмпирически подтверждённого описания духовно-ценностных ориентиров затрудняет разработку действенных механизмов их сохранения и трансляции через образование, медиа и официальную коммуникацию; следовательно, выявление и поддержка собственных ценностных доминант в бенинской лингвокультуре приобретает научную и социокультурную значимость.

В связи с тем, что комплексное представление о духовно-ценностных ориентирах современного франкоязычного сообщества Бенина в научной литературе подробно не освещено, целью данного исследования является выявление концептов, формирующих духовное ядро бенинской франкоязычности, и обоснование путей их целенаправленной интеграции в систему образования, медиапространство и институциональный дискурс.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя:

1. Проведение ассоциативного лингвистического эксперимента на репрезентативной выборке носителей французского языка Бенина с последующей статистической верификацией и кластеризацией выделенных концептов;

2. Сопоставление экспериментальных данных с паремиологическим корпусом (пословицы, поговорки, афоризмы) для описания внутренней структуры ключевых концептов и выявления возрастных и социопрофессиональных корреляций;

3. Разработку практических рекомендаций по внедрению выявленных ценностных доминант в школьные и университетские программы, медиаконтент и официальную коммуникацию.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является ассоциативный лингвистический эксперимент, апробированный в психолингвистике [2], дополненный статистической обработкой данных и паремиологическим анализом; сопоставительный анализ используется для формулирования прикладных рекомендаций.

Новизна работы отражается в её первом комплексном введении и операционализации понятия «духовно-ценностные концептуальные ориентиры» применительно к франкоязычному сообществу Бенина, создании эмпирической базы, описывающей ядро и периферию ключевых концептов, а также в предложенной модели связи ценностных доминант с возрастными и социопрофессиональными характеристиками респондентов.

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в уточнении представлений когнитивной лингвистики о структуре культурно-специфичных концептов и расширении эмпирической базы для типологизации ценностных систем франкофонных сообществ.

Практическая значимость определена разработкой рекомендаций по встраиванию выявленных концептов в образовательные программы по французскому языку, медиаконтент и официальную публичную коммуникацию, что способствует сохранению и актуализации бенинской культурной идентичности.

Итак, выделяется необходимость консервации и ревитализации франкофонной лингвокультуры Бенина через систему мер лингвистической поддержки, развития и трансляции традиционных бенинских ценностных ориентиров. Для обеспечения функционирования французского языка не только как инструмента официальной коммуникации, но и как носителя богатой национальной идентичности представляется целесообразным интегрировать базовые духовно-ценностные концептуальные ориентиры в лингвокультурное пространство Бенина на различных уровнях, что будет детализировано в последующих разделах.

Эмпирическая часть исследования базировалась на структурированном анкетировании репрезентативной выборки из 100 респондентов, проживающих в различных регионах страны, стратифицированной по демографическим параметрам. Инструментарий включал два открытых вопроса следующего содержания:

«Какие аспекты духовно-ценностного характера являются для вас приоритетными (пожалуйста, сформулируйте в 2–3 предложениях или фразах наиболее актуальные, с вашей точки зрения, духовные ценности в современном контексте)»;

«Какие паремии, афоризмы, идиоматические выражения или примеры народной мудрости, релевантные в современных условиях, вы можете спонтанно воспроизвести или приблизительно описать».

Обработка, систематизация, перевод с французского языка и лингвистический анализ полученного эмпирического материала осуществлялись в соответ-

Таблица 1

Учетная форма анкетного опроса

№	Пол	Возрастной диапазон	Профессия (социальный статус)	Место жительства (регион)	(Ваши) ценности/вещи, имеющие ценность (для вас) в порядке убывания	Пословицы/поговорки
1.	М	35–50	Парикмахер	г. Копарго	1. Единство с моими братьями и сестрами. 2. Взаимопомощь. 3. Честность. 4. Доброта. 5. Иметь собственный дом	1. Одна рука не может аплодировать. 2. Одно дерево не делает лес. 3. Никакое наследие не бывает богаче честности. 4. Благословение никогда не теряется. 5. Ты нигде не лучше, чем дома

ствии с методологией контент-анализа и квантитативной лингвистики. Результаты были сегментированы по четырем возрастным когортам и представлены в форме аналитических таблиц, отражающих следующие параметры: возрастной диапазон; гендерная принадлежность; локация проведения опроса; социально-профессиональный статус (табл. 1, 2).

Таблица 2

Возрастные диапазоны респондентов

Возраст, лет	до 20	20–35	35–50	50–88
Количество участников, чел	24	26	39	11

Неравномерность распределения участников в экспериментальных группах обусловлена особенностями рандомизированной выборки и статистически не влияет на достоверность полученных результатов. Анализ ценностных ориентаций респондентов I возрастной группы демонстрирует, что более чем в 50% случаев в качестве доминирующих элементов концептуального ядра и периферии выступают понятия *взаимопомощи* в профессиональной деятельности, *взаимовыручки* как социально значимого качества среди молодежи, а также обязательства по *обеспечению родителей* пожилого возраста (табл. 3).

Необходимо отметить, что предварительный этап планирования эксперимента включал разработку методологии, минимизирующей эффект экспериментатора на испытуемых. Основная задача исследования заключалась в получении объективных и валидных экспериментальных данных. Для обеспечения этого требовалось исключить влияние исследователя на когнитивные и вербальные реакции респондентов, чтобы выявленная структура концепта отражала подлинные представления информантов, а не проекцию установок экспериментатора.

На основе полученных в первой возрастной когорте данных был проведен сравнительно-сопоставительный анализ вербализованных духовных ценностей и семантических компонентов паремий, представленных 24 респондентами. В процессе обработки и интерпретации расширяющегося массива эмпирических данных обнаружилось явление «лингвистической нечеткости». Кроме того, на начальном этапе исследования были допущены методологические погрешности, связанные с избыточным количеством стимульного материала при формулировании дополнительных вопросов, что создавало риск получения неоднозначных сведений о концепте. Данные факторы осложняли проведение и интерпретацию результатов ассоциативного эксперимента на лингвокультурном материале и препятствовали дальнейшему структурированию концептов. В связи с выявленными методологическими недостатками было принято решение о пересмотре процедуры и повторном проведении исследования с соблюдением всех требований экспериментальной чистоты. При этом на последующих этапах изучения концептов особое внимание уделялось нивелированию потенциальных рисков, связанных с субъективными интерпретациями исследователя.

На данном этапе анализа эмпирического материала в научный аппарат исследования вводится терминологическая единица «духовно-ценностные концептуальные ориентиры» (далее – ДКО). Необходимость введения данного термина обусловлена тем, что при работе с масштабной статистической выборкой респондентов на начальном этапе анализа возникают сложности с дифференциацией компонентов семантического ядра и периферии ключевых концептов [3, с. 57]. Согласно принятым в когнитивной лингвистике подходам, наиболее частотные ассоциативные реакции на слова-стимулы формируют ядерную зону структуры концепта, тогда как менее репрезентативные располагаются в периферийной зоне [4, с. 99]. Для формирования целостной структуры концепта, адекватно отражающего специфику французской лингвокультуры Бенина, в исследовании учитывается весь массив разнородного языкового и паремиологического материала, включая компоненты, находящиеся за пределами ядра концепта – концептуальные ориентиры периферийной зоны. На последующих этапах анализа ДКО послужат методологической базой для идентификации и структурирования ключевых концептов лингвокультуры народов Бенина.

Резюмируя результаты анализа ДКО у респондентов первой возрастной группы, следует отметить, что выявленные ассоциации были систематизированы в следующие семантические кластеры: *взаимопомощь и наличие честных друзей*; *труд как успех в карьере и быту*; *честность*; *доброта по отношению к окружающим*. На основе данных ДКО сформированы ключевые концепты первой возрастной группы: *взаимовыручка среди сверстников; помощь родителям*. Аналогичный методологический подход применен к анализу материала трех последующих возрастных групп, что позволило выявить общие концептуальные доминанты и сформировать интегративную модель ключевых концептов для всей исследовательской выборки.

Эмпирические данные исследования демонстрируют статистически значимый уровень компетентности в использовании паремиологических и фразеологических единиц среди респондентов из сельских регионов Бенина. Анализ корпуса пословиц, поговорок и идиом, зафиксированных в ходе эксперимента, указывает на интериоризацию респондентами комплекса культурно-специфичных концептов: уважении и почитании старшего поколения, коллективной исторической памяти, этических императивов справедливости, а также аксиологических установок, формирующих этнокультурную идентичность. Полученные лингвистические материалы подтверждают гипотезу о сохранении традиционной концептосферы у представителей периферийных социально-территориальных общностей Бенина.

На основании полученных результатов можно сформулировать ряд практических рекомендаций по интеграции ДКО в лингвокультурное пространство Бенина. Согласно систематизированным данным (см. табл. 3), для сохранения франкоязычной лингвокультуры целесообразно имплементировать следующие меры:

1. Интеграция модулей по аксиологической лингвистике в образовательные программы различных уровней. В частности, рекомендуется включение в школьные и университетские курсы французского языка анализа ключевых концептов бенинской культуры (Единство и братство; Семья; Труд; Справедливость; Ответственность) посредством изучения литературных произведений, фольклорных текстов и исторических документов. Особую эффективность может показать внедрение билингвальных образовательных программ, интегрирующих французский язык с местными языками на основе сопоставительного лингвокультурологического анализа.

2. Разработка стратегии медиарепрезентации ДКО во франкоязычном медиапространстве Бенина. Данная стратегия может включать создание контента, эксплицирующего ценностные доминанты национальной культуры (*единство, взаимопомощь, созидание, справедливость, ответственность за близких людей*), а также систематическую популяризацию произведений значимых бенинских интеллектуалов – Жана Плийя [5], Флорана Куао-Зотти, Феликса Кучоро и других национальных представителей. Целесообразно использование мультимодальных форматов (литературные произведения, аудиовизуальные материалы, интерактивные цифровые проекты) для максимизации культурного воздействия.

3. Модернизация институционального дискурса посредством интеграции лексики, репрезентирующей традиционные бенинские ценности, в администра-

Таблица 3

Таблица концептов

Возрастная группа (диапазон)	I	II	III	IV
Духовно-ценностные концептуальные ориентиры	*1. Взаимопомощь.* *2. Взаимовыручка.* *3. Поддержка родителей.* *4. Успех в карьере и быту.* *5. Честность, доброта по отношению к окружающим*	*1. Взаимовыручка.* *2. Честность и порядочность.* *3. Поддержка родителей*	*1. Единство и братство.* *2. Справедливость.* *3. В семейном аспекте – любовь и взаимопонимание.* *4. Любовь к труду и созиданию.* *5. Уважение, почитание старших и родителей.* *6. Доброта и взаимовыручка.* *7. Забота о родителях*	*1. Взаимопомощь.* *2. Доброта, честность.* *3. Единство.* *4. Сострадание.* *5. Человечность.* *6. Сочувствие*
	Из 24 участников опроса 22 выделили в приоритет	*Из 26 участников опроса 23 выделили в приоритет*	*Из 39 участников опроса 33 выделили в приоритет*	*Из 11 участников опроса 11 выделили в приоритет*
Общие концепты по возрастным группам	*1. Взаимовыручка среди сверстников;* *2. Стремление к финансовому успеху;* *3. Помощь родителям.*	*1. Взаимоуважение;* *2. Честность-порядочность;* *3. Единство;* *4. Помощь родителям*	*1. Единство и братство.* *2. Справедливость.* *3. Семья.* *4. Финансовая состоятельность.* *5. Доброта, честность.* *6. Ответственность за близких людей*	*1. Взаимопомощь.* *2. Доброта, честность.* *3. Единство; сострадание.* *4. Человечность.* *5. Сочувствие*
Ключевые концепты всех участников АЭ	*Единство; Справедливость; Семья; Достаток; Труд; Взаимопомощь; Ответственность за родителей.*			

тивную и деловую коммуникацию [6, с. 194].. Рекомендуется разработка коммуникативных протоколов, инкорпорирующих традиционные формулы вежливости и этикетные конструкции, отражающие иерархические отношения между представителями различных возрастных групп.

Исследование решило все заявленные задачи и подтвердило их значимость для сохранения франкоязычной культуры Бенина.

1. Ассоциативный эксперимент на репрезентативной выборке выявил шесть устойчивых ценностных кластеров: «Взаимопомощь», «Единство», «Справедливость», «Семья», «Ответственность за родителей» и «Труд».

2. Сопоставление результатов с паремиологическим корпусом подтвердило системность этих концептов и выявило возрастные различия: старшие респонденты акцентируют взаимопомощь и коллективную солидарность, молодёжь – финансовое благополучие, саморазвитие и почитание старших.

3. На основе сравнительного анализа предложены практические меры: интеграция аксиологических модулей в преподавание французского языка, усиление медийной репрезентации традиционных ценностей и обновление официального дискурса соответствующей лексикой.

В итоге разработана и эмпирически подтверждена интегративная модель духовно-ценностных ориентиров франкофонной лингвокультуры Бенина. Она заполняет существующий пробел в её описании и задаёт практический вектор дальнейших научных и прикладных инициатив по укреплению культурной самобытности в условиях глобализации.

Библиографический список

1. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. *Психолингвистические исследования: избранные труды.* Москва: Гнозис, 2005: 57.
2. Миронова Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы. *Вопросы психолингвистики*. 2011; № 1: 99.
3. Дадамирзаева М.В. Социолингвистический анализ французского языка в контексте глобализации. *Журнал иностранных языков и лингвистики*. 2021; № 1: 45–50.
4. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: Эксмо, 2003.
5. *L'Arbre fétiche: recueil de nouvelles (L'Arbre fétiche, La Voiture rouge, L'homme qui avait tout donné, Le Gardien de nuit)*. Yaoundé: Éditions CLE, 1971.
6. Ефимов В.И., Таланов В.М. *Общечеловеческие ценности*. Available at: http://www.atheizmru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm

References

1. Zalevskaya A.A. Problemy organizacii vnutrennego leksikona cheloveka. *Psiholingvisticheskie issledovaniya: izbrannye trudy.* Moskva: Gnozis, 2005: 57.
2. Mironova N.I. Associativnyj `eksperiment: metody analiza dannyh i analiz na osnove universal'noj shemy. *Voprosy psiholingvistiki*. 2011; № 1: 99.
3. Dadamirzaeva M.V. Sociolingvisticheskij analiz francuzskogo yazyka v kontekste globalizacii. *Zhurnal inostrannyh yazykov i lingvistiki*. 2021; № 1: 45-50.
4. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: `Eksmo, 2003.
5. *L'Arbre fétiche: recueil de nouvelles (L'Arbre fétiche, La Voiture rouge, L'homme qui avait tout donné, Le Gardien de nuit)*. Yaoundé: Éditions CLE, 1971.
6. Efimov V.I., Talanov V.M. *Obschechelovecheskie cennosti*. Available at: http://www.atheizmru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm

Статья поступила в редакцию 23.04.25

УДК 608.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-584-586

Okolyshev D.A., *junior Researcher, Laboratory of "Machine Learning and Semantic Analysis," MSU Institute of Advanced Studies of Artificial Intelligent Systems (Moscow, Russia), E-mail: daniilokolyshev@mail.ru*
Karabulatova I.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Laboratory of "Machine Learning and Semantic Analysis," MSU Institute of Advanced Studies of Artificial Intelligent Systems; Professor, Department of Philology at the P. Lumumba RUDN University (Moscow, Russia); Head of Research Center for Digital Humanities at Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: radogost2000@mail.ru*

THE ROLE OF EUPHEMISM IN THE FORMATION OF EVALUATIVE RELATIONS TO LOCAL AUTHORITIES IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN AND CHINESE MEDIA. The paper examines the role of euphemisms in shaping public opinion about activities of local authorities in Russia and China. The authors explore how these linguistic means can influence the perception of political processes and actions of officials in both countries. An important part of the study is the development of methods for automatically identifying and analyzing euphemisms in media works, which helps to better understand the unique features of each of the national contexts. The objective of the work is to demonstrate how euphemisms can be used to create a certain image of the authorities, as well as the use of machine learning methods for their recognition. The study confirms the effectiveness of the proposed approach to data formalization, which, in turn, opens up new opportunities for automating the analysis of media texts in Russian and Chinese cultural contexts. The work was carried out in the Machine Learning and Semantic Analysis Laboratory of the Institute of Artificial Intelligence of Moscow State University. The obtained results can form the basis for developing tools that will help in monitoring and analyzing public opinion, based on linguistic data.

Key words: **local government, content analysis, information, media discourse, euphemisms**

Д.А. Околышев, *мл. науч. сотр. лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института перспективных исследований проблем искусственного интеллекта и интеллектуальных систем Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daniilokolyshev@mail.ru*
И.С. Карабулатова*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр. лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института перспективных исследований проблем искусственного интеллекта и интеллектуальных систем Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва; проф., РУДН имени П. Лумумбы, г. Москва, рук. научно-исследовательского центра цифровых гуманитарных технологий Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: radogost2000@mail.ru*

РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ К МЕСТНОЙ ВЛАСТИ В ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ МЕДИА

В данной работе рассматривается роль эвфемизмов в формировании общественного мнения о деятельности местных властей в России и Китае. Авторы исследуют, как эти языковые средства могут влиять на восприятие политических процессов и действий чиновников в обеих странах. Важной частью исследования является разработка методов, позволяющих автоматически выявлять и анализировать эвфемизмы в медиапространстве, что помогает лучше понять уникальные особенности каждого из национальных контекстов. Целью работы является демонстрация того, как эвфемизмы могут использоваться для создания определенного имиджа власти, а также применения методов машинного обучения для их распознавания. В ходе исследования были получены результаты, которые подтверждают эффективность предложенного подхода к формализации данных, что, в свою очередь, открывает новые возможности для автоматизации анализа медиатекстов в российских и китайских культурных контекстах. Работа была выполнена в рамках реализации проекта детекции ценностного кода на базе лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института искусственного интеллекта МГУ имени М.В. Ломоносова. Полученные результаты могут стать основой для разработки инструментов, которые помогут в мониторинге и анализе общественного мнения, опираясь на лингвистические данные.

Ключевые слова: **местная власть, контент-анализ, информация, медиадискурс, эвфемизмы**

Актуальность исследования определяется прежде всего тем, что в современном мире информационные медиа играют ключевую роль в формировании общественного мнения на восприятие власти. Особое значение в этом процессе приобретают языковые средства, в частности эвфемизмы. Они позволяют смягчать негативные оценки, обходить острые углы и манипулировать восприятием информации. Изучение использования эвфемизмов в политическом дискурсе двух стран – России и Китая, с разными политическими системами и культурными традициями представляет собой актуальную задачу, позволяющую понять механизмы формирования оценочных отношений к власти в различных социокультурных контекстах [1, с. 454–463]. Анализ того, как в этих странах с помощью

эвфемизмов формируется отношение к власти, позволит глубже понять механизмы манипуляции общественным мнением и выявить общие закономерности и специфические особенности в различных социокультурных контекстах (Анумян К.С., Карабулатова И.С., Околышев Д.А., Максименко О.И., Лагуткина М.Д., Лудань Дж., Мэн Ц.). Данное исследование поможет раскрыть, как язык становится инструментом легитимации власти и формирования лояльности граждан, что является актуальным в разработке эффективных методов мониторинга и оценки политической коммуникации.

Основной целью данного исследования является анализ использования эвфемизмов в формировании оценочных отношений к местной власти в медиадискурсе России и Китая.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить основные типы эвфемизмов, используемых в российских и китайских медиа при описании политических событий и деятельности властных структур. Создание классификации послужит основой для дальнейшего анализа и позволит систематизировать обширный материал;

– проанализировать особенности функционирования эвфемизмов в контексте различных политических событий и новостных сюжетов. Экспертный анализ функционирования этих языковых средств в различных новостных сюжетах и контекстах позволяет разметить маркеры эвфемизмов максимально точно, поскольку на данном этапе предполагается изучение конкретных примеров употребления эвфемизмов, выявление их функций (например, смягчение негативной информации, сокрытие правды, создание позитивного имиджа) и анализ их воздействия на восприятие информации.

– определить, как использование эвфемизмов влияет на формирование оценочных отношений к власти в российском и китайском медиадискурсах;

– разработать авторский подход к формализации данных, позволяющий автоматизировать процесс выявления эвфемизмов в медиаконтенте. В нашем исследовании при разметке данных мы учитываем социокультурный контекст, политическую обстановку и особенности менталитета, чтобы понять, как эвфемизмы влияют на формирование оценочных суждений и политических предпочтений;

– сравнить и сопоставить особенности использования эвфемизмов в российских и китайских медиа, выявив сходства и различия. Это позволит значительно ускорить процесс анализа больших данных и повысить объективность исследования.

Нами проведено сравнительное исследование, направленное на выявление сходств и различий в использовании эвфемизмов в российских и китайских медиа. Размеченные данные позволили распределить эвфемизмы русскоязычных и китайскоязычных текстах по трем новостным группам: политика, бизнес и социальная сфера обеспечения. В качестве результата далее мы представляем объем использования эвфемизмов в русскоязычных и китайскоязычных текстах.

Для выявления и описания эвфемизмов были использованы следующие методы: осуществлен сплошной отбор текстов из российских и китайских СМИ, содержащих информацию о политической деятельности. Далее проведен контент-анализ отобранных материалов для выявления и классификации эвфемизмов. Дискурс-анализ позволил изучить контекст употребления эвфемизмов, выявить их функции и влияние на формирование оценочных суждений. Сопоставительный анализ обеспечил сравнение данных, полученных в ходе анализа российских и китайских медиа [2, с. 33–51]. В дальнейшем мы планируем разработать модель, отражающую особенности использования эвфемизмов в российской и китайской лингвокультурах для визуализации сходств и различий в текстах [3, с. 72–86].

Методика нашего исследования включает в себя несколько этапов. Прежде всего осуществляется отбор текстов, потенциально содержащих эвфемизмы. Затем посредством контекстного анализа и сопоставления с другими языковыми единицами определяется, является ли конкретное слово или выражение эвфемизмом. В результате составляется систематизированный перечень эвфемизмов и проводится анализ их функций и особенностей употребления в различных ситуациях. Для экспертной разметки берется определенный дата-сет. В нашем исследовании материалами являются транскрибированные текстовые данные из открытых российских и китайских источников с сервисами перевода на русский язык, представленные на информационных порталах популярных средств массовой информации: Россия-1, Россия-24, Первый канал, Lenta.ru; CCTV, baidu.com, qq.com, 163.com. Общий объем датасета – 287 новостных текстов. Отдельное внимание уделяется влиянию китайских эвфемизмов на восприятие информации в русскоязычных переводах. Мы отмечаем, что особенности китайского языка могут влиять на способность китайских авторов выражать более сложные и глубокие мысли, которые не всегда полностью передаются при переводе на русский язык. Мы подчеркиваем сложность разметки текстов на китайском и русском языках, обусловленную различиями в смысловых нюансах, даже при одинаковой новостной ситуации. Обращаем внимание на влияние особенностей переводческих сервисов на искажение информации при переводе китайских источников на русский язык. Для более точного анализа необходимо задействовать больше ресурсов со стороны китайскоязычных разметок. Транскрибированные переводные тексты силами российских специалистов в китайскоязычных лингвокультурном пространстве все же будут различаться от носителей. Очень мало специалистов, которых можно привлечь к данной разметке.

Научная новизна статьи заключается в разработке авторского подхода к формализации данных для автоматического распознавания эвфемизмов в российском и китайском медиаконтентах, в комплексном анализе роли эвфемизмов в формировании оценочных отношений к власти в медиадискурсе двух стран с разными политическими системами и культурными традициями и применении междисциплинарного подхода, сочетающего методы лингвистики, политологии и компьютерной лингвистики. Использование современных технологий обработки естественного языка и алгоритмов машинного обучения для автоматического распознавания эвфемизмов открывает новые горизонты в анализе медиадискурса. Это не только повышает эффективность исследования, но и делает его результаты более объективными и воспроизводимыми [4, с. 818–840]. Таким образом, данная работа не только вносит вклад в теорию и практику анализа медиадискурса, но и создает основу для дальнейших исследований в области теоретической, прикладной и сравнительно-сопоставительной лингвистики, что может быть полезно как для ученых, так и для практиков в области медиа и коммуникаций.

Теоретическая значимость: результаты исследования внесут вклад в развитие теории дискурса, компьютерной лингвистики, математической лингвистики, политической лингвистики и когнитивной лингвистики. Они позволят формализовать понимание механизмов формирования общественного мнения и манипулирования информацией в медиапространстве. Исследование также может способствовать уточнению представлений о роли языка в политической коммуникации и формировании оценочных отношений к власти в различных социокультурных контекстах.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для:

– разработки инструментов автоматического распознавания эвфемизмов в медиатекстах, что позволит более эффективно анализировать политический дискурс и выявлять скрытые оценочные суждения;

– создания образовательных программ и тренингов для журналистов и специалистов по связям с общественностью, направленных на повышение критического мышления и осознанного использования языковых средств;

– разработки рекомендаций для органов государственной власти и политических партий по оптимизации коммуникационной стратегии и избежанию манипулятивных практик в медиапространстве;

– совершенствования методов обучения иностранным языкам, в частности китайскому и русскому, с акцентом на понимание культурных особенностей использования эвфемизмов в политическом контексте.

– создания аналитических отчетов и экспертных оценок для политических аналитиков и исследователей, занимающихся изучением общественного мнения и политической коммуникации в России и Китае.

В нашем исследовании выборка источников по наличию ценностных маркеров на официальных российских ресурсах составляет 287 новостей среди них русскоязычных 167, китайскоязычных 120. Временной интервал – 2020–2024 годы. Для более точной классификации использовался метод ручной разметки [5, с. 82–88]. Специально разработанные коммуникативные категории под тематику данного исследования были использованы в работе лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института искусственного интеллекта МГУ. Апробация специально разработанного методического решения приводит к тому, что на предмет выстраивания оценочных отношений к местной власти на российских и китайских территориях значительно различаются сущности, заданные в исходных текстах по ценностному принципу [6, с. 133–144]. Отличается интерпретация понятия культурных ценностей. Ярким примером служит изучение лингвокультурных особенностей России и Китая, при которых метки лингвистических маркеров в лингвокультурном поле русскоязычных и китайскоязычных текстов имеют различную интерпретацию. Эти метки являются неотъемлемой частью языка и отражают культурные ценности и особенности каждой из этих стран. Например, в русском языке существует множество слов и выражений, которые отражают ценности, связанные с семьей, дружбой, любовью и т. д. В то же время в китайском языке эти ценности могут быть выражены с помощью других меток и выражений, которые отражают уникальные культурные особенности этой страны.

Визуализация результатов исследования представлены в виде диаграммы.

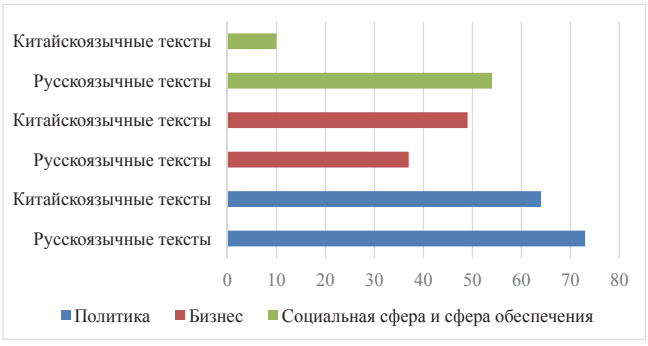


Рис. 1. Распределение эвфемизмов
в русскоязычных и китайскоязычных текстах

Анализ текстовых данных из новостных источников по политике, бизнесу и социально-обеспечительной сфере выявил интересные закономерности в использовании эвфемизмов. Для демонстрации этих различий мы сосредоточились на трех ключевых категориях, хотя изначально классификатор охватывал большее число групп. Результаты показали, что в политических текстах на русском языке эвфемизмы встречаются чаще, чем в других языковых группах. В бизнес-новостях, напротив, лидируют китайскоязычные источники. Что касается социальной сферы и сферы обеспечения, то здесь наблюдается примерно одинаковое количество эвфемизмов, поэтому для удобства анализа мы объединили эти категории, учитывая лишь незначительные различия в тематике новостей. Важно отметить, что особенности русскоязычной и китайскоязычной лингвокультур оказывают значительное влияние на частоту использования эвфемизмов в соответствующих новостных текстах [7, с. 31–62].

В политике, где часто требуется смягчение острых углов и избежание прямолинейных формулировок, преобладание эвфемизмов в русскоязычных текстах может быть связано с традициями дипломатии, цензуры или стремлением к более тонкому выражению мысли. Возможно, это также отражает более широкое использование косвенных выражений для обозначения деликатных вопросов, связанных с властью и принятием решений.

В сфере бизнеса, где китайскоязычные источники демонстрируют более активное использование эвфемизмов, ситуация может быть обусловлена спецификой деловой культуры Китая. Здесь эвфемизмы могут служить инструментом для сохранения гармонии в отношениях, избежания прямого конфликта или смягчения негативных последствий для репутации компании. Кроме того, в китайском языке, как и в русском, существуют богатые традиции идиоматических выражений и метафор, которые могут использоваться для косвенного обозначения сложных экономических явлений.

Объединение социальной сферы и сферы обеспечения в рамках анализа оправдано схожим уровнем использования эвфемизмов, несмотря на различия в тематике. Это может указывать на общие тенденции в использовании смягчающих выражений при освещении вопросов, касающихся благосостояния населения, социальных проблем и государственных услуг. Вероятно, в этих сферах эвфемизмы используются для избежания негативных коннотаций, связанных с бедностью, неравенством, недостатками в системе здравоохранения или образования.

В перспективе результаты исследования могут быть интегрированы в системы автоматического мониторинга социальных сетей, позволяя выявлять и анализировать тенденции в формировании общественного мнения о местной власти в режиме реального времени. Это, в свою очередь, предоставит возможность оперативно реагировать на возникающие проблемы и корректировать коммуникационную стратегию.

В нашем исследовании мы не ограничиваемся лишь констатацией фактов использования эвфемизмов. Мы стремимся к выявлению глубинных причин и мотивов, лежащих в основе выбора тех или иных языковых средств для понимания того, какие факторы влияют на формирование оценочных отношений к власти в российском и китайском обществах, какие стратегии используются медиа для манипулирования общественным мнением.

Дальнейшее исследование может включать в себя более детальный анализ конкретных типов эвфемизмов, используемых в каждой из рассматриваемых сфер и языковых групп. Это позволит выявить конкретные механизмы, лежащие в основе этих различий, и лучше понять, как язык используется для формирования общественного мнения и отражения культурных ценностей. Кроме того, для будущих исследований мы намечаем изучение влияния эвфемизмов на различные социальные группы и возрастные категории, а также анализ динамики использования эвфемизмов в медиадискурсе в зависимости от политической ситуации, экономических условий и социальных изменений, влияющих на новостную повестку дня. Это позволит получить более полное и многогранное представление о роли языка в формировании оценочных отношений к власти и разработать более эффективные стратегии противодействия манипулятивным практикам в медиапространстве.

Моделирование системы распознавания эвфемизмов в китайском и русском языках основывается на использовании лингвистических маркеров, которые позволяют определить эмоциональное состояние субъекта речи. Это функция лексических тональностей, которые присутствуют в составляющих его единицах, а также правилах и сочетаниях. Такой подход позволяет более точно и эффективно распознавать эвфемизмы в речи и понимать их истинное значение. Кроме того, он учитывает культурные особенности и контекст, в котором используются эвфемизмы, что делает систему более адаптивной и универсальной [8, с. 7–20].

Эвфемизмы как мягкие или положительно окрашенные выражения для обозначения неприятных или негативных явлений позволяют создать более благоприятный образ власти и смягчить критику со стороны общества. В российских медиа эвфемизмы часто используются для придания лояльности к власти и уменьшения резкости высказываний о ее деятельности. Например, слова «оптимизация» или «реформы» могут звучать более утонченно, чем «сокращения» или «изменения». Таким образом, эвфемизмы служат как инструментом мягкой пропаганды, так и способом сохранить имидж власти. В китайских медиа ситуация аналогична: эвфемизмы используются для создания благоприятного образа правительства и поддержки его политики. Например, термины «государственная стабильность» или «социальная гармония» могут замаскировать реальные проблемы и вызывать у общества положительные ассоциации.

Одной из главных особенностей эвфемизмов в китайском языке является то, что они часто используются для смягчения выражения неприятных или нежелательных понятий. Это связано с культурой и традициями Китая, где прямое и откровенное выражение часто считается грубым и неуважительным. Вместо этого китайцы предпочитают использовать более вежливые и утонченные формы обращения, чтобы избежать конфликтов и сохранить гармонию в общении. Кроме того, эвфемизмы в китайском языке могут иметь несколько уровней значимости в зависимости от контекста и ситуации. Например, слово «проблема» может быть заменено на более мягкое выражение «сложность» или «трудность», а в более формальных обстоятельствах – на «вопрос» или «задачу». Таким образом, эвфемизмы в китайском языке играют важную роль в сохранении взаимопонимания и уважения между собеседниками.

В России особенности реализации эвфемизмов в текстах определяют прямые и открытые выражения, без осторожного использования языка. Также стоит отметить, что в русском языке существует множество синонимов, которые часто используются СМИ в качестве эвфемизмов. Например, вместо слова «пьяный» часто употребляется выражение «в состоянии алкогольного опьянения».

Дальнейшее пополнение, разметка дата-сетов и совершенствование технического инструментария для автоматического выявления эвфемизмов в тексте будет способствовать более глубокому и комплексному анализу языковых особенностей политической коммуникации. Важно продолжать исследования в этой области для более точного понимания влияния эвфемизмов на формирование образа власти в общественном сознании.

Библиографический список

1. Лагуткина М.Д., Карабулатова И.С. Эвфемизмы в современном манипулятивном дискурсе СМИ. *Вестник Марийского государственного университета*. 2021; Т. 15, № 4 (44): 454–463.
2. Карабулатова И.С., Ко Ч., Сунь Ц., Иванова-Якушко М.М. Метафорическая эвфемизация нейропсихофизиологической коммуникации в терминологии традиционной китайской медицины. *Вопросы современной лингвистики*. 2024; № 1: 33–51.
3. Karabulatova I., Vorontsov K., Okolyshev D., Zhang L. Communicative Type “Municipal Employee” in the Media Space: Development of an Automatic Information and Analytical Assessment System. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2024; Vol. 23, № 5: 72–86.
4. Karabulatova I.S., Anumyan K.S., Korovina S.G., Krivenko G.A. Emoticeme surprise in the News Discourse of Russia, Armenia, Kazakhstan and China. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2023; Vol. 14, № 3: 818–840.
5. Логвина С.А. Структурная организация эвфемистического текста. *Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности*. 2021; Т. 14, № 7: 82–88.
6. Okolyshev D.A., Karabulatova I.S., Lagutkina M.D., Zavarzina G.A. Linguistic patterns in the lexical-semantic subsystem of new public administration: typology and features. *Amazonia Investiga*. 2022; № 11: 133–144.
7. Зубкова О.С., Логвина С.А. Лингвокультурная обусловленность функционирования эвфемизма: прикладной аспект. *Вопросы прикладной лингвистики*. 2024; № 54: 31–62.
8. Антонова А.А., Феоктистова О.В. Комплимент как феномен русской и китайской культуры. *Лингвокультурология.* 2024; № 20: 7–20.

References

1. Lagutkina M.D., Karabulatova I.S. `Evfemizmy v sovremennom manipulyativnom diskurse SMI. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 15, № 4 (44): 454-463.
2. Karabulatova I.S., Ko Ch., Sun’ C., Ivanova-Yakushko M.M. Metaforicheskaya `evfemizaciya nejropsihofiziologicheskoj kommunikacii v terminologii tradicionnoj kitajskoj mediciny. *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2024; № 1: 33-51.
3. Karabulatova I., Vorontsov K., Okolyshev D., Zhang L. Communicative Type “Municipal Employee” in the Media Space: Development of an Automatic Information and Analytical Assessment System. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2024; Vol. 23, № 5: 72-86.
4. Karabulatova I.S., Anumyan K.S., Korovina S.G., Krivenko G.A. Emoticeme surprise in the News Discourse of Russia, Armenia, Kazakhstan and China. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2023; Vol. 14, № 3: 818-840.
5. Logvina S.A. Strukturnaya organizaciya `evfemisticheskogo teksta. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoj deyatel’nosti*. 2021; T. 14, № 7: 82-88.
6. Okolyshev D.A., Karabulatova I.S., Lagutkina M.D., Zavarzina G.A. Linguistic patterns in the lexical-semantic subsystem of new public administration: typology and features. *Amazonia Investiga*. 2022; № 11: 133-144.
7. Zubkova O.S., Logvina S.A. Lingvokul’turnaya obuslovlennost’ funkcionirovaniya `evfemizma: prikladnoj aspekt. *Voprosy prikladnoj lingvistiki*. 2024; № 54: 31-62.
8. Antonova A.A., Feoktistova O.V. Kompliment kak fenomen russkoj i kitajskoj kul’tury. *Lingvokul’turologiya*. 2024; № 20: 7-20.

Статья поступила в редакцию 29.04.25

УДК 608.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-587-589

Okolyshev D.A., *junior researcher, Laboratory of "Machine Learning and Semantic Analysis," MSU Institute of Advanced Studies of Artificial Intelligent Systems (Moscow, Russia), E-mail: daniilokolyshev@mail.ru*
Karabulatova I.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, leading researcher, Laboratory of "Machine Learning and Semantic Analysis," MSU Institute of Advanced Studies of Artificial Intelligent Systems; Professor, Department of Philology, P. Lumumba RUDN University (Moscow, Russia); Head of Research Center for Digital Humanities at Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: radogost2000@mail.ru*

COMMUNICATIVE TYPES OF MUNICIPAL EMPLOYEES IN THE PUBLIC INFORMATION SPACE. The article studies the communicative types of municipal employees in the public information space. It is concluded that each municipality has its own specific features of communicative types. The information obtained during the sentiment analysis on the polarization of texts in the public information space of municipal employees' activities can be automated to determine the communicative position of the territorial authority thanks to the developed technique for identifying linguistic markers based on determining the emotional state of the subject of speech. The problems of developing a methodology in the humanities for the effective automation of the studied subject area of research, which have high scientific potential for further research, are shown. The work was carried out based on the Machine Learning and Semantic Analysis Laboratory of the MSU Institute for Artificial Intelligence. Further research will allow to formalize the elements of polarization of the concept "society-power" for automatic recognition and machine understanding of the subject areas of communication mechanisms for the purpose of developing intelligent tools for data analysis.

Key words: **municipal government, communications, information, employees, digital advisor**

Д.А. Околышев*, мл. науч. сотр. лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института перспективных исследований проблем искусственного интеллекта и интеллектуальных систем Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daniilokolyshev@mail.ru*
И.С. Карабулатова*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр. лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института перспективных исследований проблем искусственного интеллекта и интеллектуальных систем Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, проф. РУДН имени П. Лумумбы, г. Москва, рук. научно-исследовательского центра цифровых гуманитарных технологий Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: radogost2000@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТИПАЖИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПУБЛИЧНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье проводится исследование коммуникативных типажей муниципальных служащих в публичном информационном пространстве. Сделан вывод, что в каждом муниципалитете присутствуют свои специфические черты коммуникативных типажей. Сведения, полученные в ходе проведения сентимент-анализа на предмет поляризации текстов в публичном информационном пространстве деятельности муниципальных служащих, можно автоматизировать для определения коммуникативной позиции территориальной власти благодаря разработанной методике выделения лингвистических маркеров, основанных на определении эмоционального состояния субъекта речи. Показаны проблемы выработки методологии в гуманитарных науках для эффективной автоматизации изучаемой предметной области исследования, которые имеют высокий научный потенциал для проведения дальнейших исследований. Работа проводилась на базе лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института ИИ МГУ им. М.В. Ломоносова. Дальнейшие исследования позволят формализовать элементы поляризации концепта «Общество – власть» для автоматического распознавания и машинного понимания предметных областей коммуникативных механизмов в целях разработки интеллектуальных инструментов анализа данных.

Ключевые слова: **муниципальная власть, коммуникации, информация, служащие, цифровой советник**

В последние годы мы наблюдаем значительное увеличение информационной активности со стороны публичной власти, особенно на уровне местного самоуправления. Это явление делает исследование коммуникативных типажей муниципальных служащих особенно актуальным. В условиях, когда информация распространяется мгновенно и в огромных объемах, важно понимать, как именно представляются муниципальные власти. Какие существуют проблемы, какой образ присутствует, где лучше, а на что следует обратить внимание, каковы тенденции. Современные технологии, включая искусственный интеллект, становятся не просто полезным инструментом, а необходимым условием для эффективного управления. Вопрос о том, использовать ли эти технологии, уже не сто*ит* – это вынужденная мера, продиктованная реалиями информационной эпохи. Языковые элементы от достоверной, до манипулятивной информации, основанные на различных методах доведения манипуляции в действие, должны контролироваться, чтобы успешно справляться с эмоциональными вызовами реципиентов. [1, с. 296–308] В условиях высокого прироста данных, развития генеративного искусственного интеллекта, формализации данных для создания интеллектуальной системы является важной задачей, требующей гигантскую проработку размеченных данных для обучения языковых моделей в целях автоматического распознавания (К.С. Анумян, Н.А. Ахренова, К.В. Воронцов, И.С. Карабулатова, Г. Кусепова, О.И. Максименко, Д.А. Околышев). В настоящее время в лабораторных исследованиях применяются различные гуманитарные методы работы с информацией. Поскольку многие системы речевой манипуляции используют приемы, ассоциативные реакции реципиентов оказывают влияние на социальные эффекты. Поэтому коммуникативные типажи в данном исследовании предполагают репрезентацию концепта публичной власти во взаимодействии с лидерами общественного мнения. Лингвистические маркеры, основанные на определении эмоционального состояния субъекта речи, определяются нами как функция лексических тональностей составляющих его единиц, правил, сочетаний. Все вышесказанное определяет актуальность представленного исследования.

Целью статьи является демонстрация результатов автоматизированного анализа модели коммуникативной позиции муниципалитетов на основе авторских методов эмоциональной окраски текстов. Продолжая развивать представленные аспекты исследования, стоит отметить, что цель не ограничивается простой идентификацией коммуникативных типажей. Она подразумевает создание инструментария, позволяющего не только констатировать факт существования определенного типа коммуникации, но и оценивать его эффективность, а также прогнозировать его влияние на общественное мнение. Это требует более глубокого погружения в лингвистические особенности текстов, выходящего за рамки простого сентимент-анализа.

Задачи исследования:

– выявить специфические черты коммуникативных типажей муниципальных служащих в различных муниципалитетах на примере Московской области;

– провести сентимент-анализ текстов, созданных муниципальными служащими, для определения степени их поляризации;

– разработать методику выделения лингвистических маркеров, отражающих эмоциональное состояние говорящего, для автоматизированного определения коммуникативной позиции власти;

– определить проблемы, возникающие при разработке методологий для автоматизации анализа коммуникации в гуманитарных науках.

– определить направления для дальнейших исследований в области формализации и автоматического распознавания элементов поляризации в отношениях «общество – власть».

Для выявления и описания коммуникативных типажей применялись методы критической лингвистики, когнитивный подход и концепция фреймового анализа.

Материалами нашего исследования являются электронные данные из открытых официальных источников, представленные на официальных коммуникационных платформах «ВКонтакте», телеграмм-группах общественных палат, официальных порталах муниципальных образований. Исследовательская база – около шестисот текстов. Период выборки составляет 2022–2024 годы.

Коммуникативные типажи муниципальных служащих рассматриваются в когнитивном и структурно-семантическом аспектах и представлены в лексико-семантическом поле медиадискурса как самостоятельной сложноорганизованной формы конструктем и деструктем, вербальных, паравербальных и невербальных средств, разнообразных по типологическим особенностям манипулем [2, с. 72–86].

Научная новизна статьи заключается в результатах апробации авторских методов автоматизированного анализа коммуникативных типажей муниципальных служащих на основе сентимент-анализа и выделения лингвистических маркеров, отражающих эмоциональное состояние. Выявленные тематические группы представляют собой визуализацию результатов анализа данных на основе подсчета статистических показателей сущностей в разметке данных.

Теоретическая значимость: исследование может внести вклад в развитие теории дискурса, теории социального конструирования реальности и теории управления общественным мнением. Оно также способствует развитию методологии гуманитарных наук в области автоматизированного анализа текстов.

Разработанные методы и инструменты могут быть адаптированы для анализа коммуникации в других сферах, таких как бизнес, политика и образование.

Практическая значимость заключается в возможности создания системы мониторинга и анализа коммуникативного пространства муниципалитетов, позволяющей оперативно реагировать на изменения общественного мнения, предотвращать конфликты и повышать уровень доверия к власти. Разработанные интеллектуальные инструменты могут быть использованы для обучения муниципальных служащих эффективным коммуникативным стратегиям, а также для разработки информационных кампаний, направленных на формирование позитивного имиджа конкретного муниципалитета. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по совершенствованию нормативно-правовой базы, регулирующей коммуникацию власти и общества. Дальнейшее развитие этого направления позволит создать полноценную систему поддержки принятия решений для муниципальных властей, основанную на анализе данных и машинном обучении.

Это исследование открывает двери к созданию умной системы, которая поможет муниципалитетам лучше понимать своих граждан и эффективно взаимодействовать с ними. Представьте себе инструмент, который, как опытный аналитик, следит за настроениями в обществе, выявляет потенциальные точки напряжения и помогает вовремя их сгладить. Разработанные технологии не просто собирают информацию, они учат чиновников говорить с людьми на одном языке. Они подсказывают, как донести важную информацию, как развеять слухи и построить доверительные отношения с жителями. На рис. 1 мы представляем тематические группы концепта «Муниципальная власть», в которой демонстрируем работу модели детекции коммуникативных типов муниципальной власти на примере Московской области.

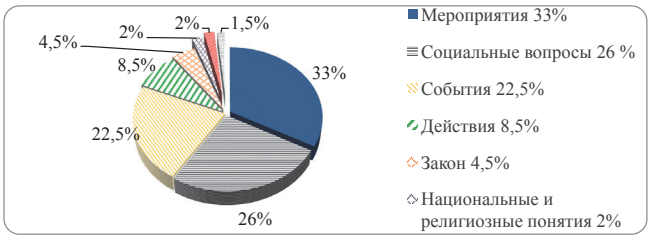


Рис. 1. Тематические группы концепта «Муниципальная власть»

Согласно ручной выборке, во всех муниципалитетах из нашего датасета присутствуют такие тематические группы, как «мероприятия», «социальные вопросы», «события», «действия», «закон», «национальные и религиозные понятия», «проблемы управления», «коррупция». Это не рубрики в средствах массовой информации, а результат подсчета маркеров по текстам, которые встречаются в нашем датасете. По внесенным параметрам и затекстовым данным разметки машинка автоматически может выявлять данные тематические группы [3, с. 801–817]. Для самообучения размеченных данных недостаточно. Тематические группы меняются в зависимости от перемен информационного поля [4, с. 133]. В различных периодах времени тематика меняется, например, при проведении избирательных кампаний.

Таким образом, выявленные тематические группы позволяют производить разметки по специальной выборке данных для подсчета результатов анализа информационного поля муниципальной власти. Обучение с учителем позволяет экспертным методом более точно размечать тексты, учитывая затекстовую информацию. Однако для полноценного анализа на больших данных требуется многослойная система, позволяющая решать вычислительными методами сложные комбинации текстов, которые встречаются, например, на порталах открытых обращений граждан и организаций. Для качественной работы системы требуется создание различных инструментов, методологий. В табл. 1 мы представляем округленные результаты анализа деструктивного коммуникативного типа по нашему датасету.

Таблица 1

Типичные черты деструктивного коммуникативного типа муниципальных служащих в публичном медиадискурсе

	Компетентные	Зависимые	Агрессивные
Жадность	80	65	19
Мошенничество	40	20	10
Эмоциональная холодность	33	20	9
Непристойность	32	19	7
Распущенность	30	18	8

Исходные данные деструктивного коммуникативного типа вручную находились и размечались. По мнению авторов, количественные значения негативных и позитивных элементов для определения типов являются важным, однако главным составляющем является количество просмотров [5, с. 214–250]. Метками результатов коммуникативных типов не может являться общее количество просмотров, поскольку существуют технологии накрутки, которые имеют различные коннотации. В частности, попадаются тексты, которые накручивают просмотры при информационном хайпе. Манипулятивные приемы – предмет отдельного глубокого исследования, в данной статье мы придерживались методике, разработанной на базе лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института искусственного интеллекта МГУ в рамках реализации проекта определения ценностей в текстах. Исходя из заданных параметров на предмет поляризации мнений, мы увидели, что в текстах муниципалитетов Московской области присутствуют такие деструктивные черты, как «жадность», «мошенничество», «эмоциональная холодность», «непристойность», «распущенность». К каждым размеченным данным в классификаторе мы приписывали метку. Таких меток много, все они интерпретируют различные данные. Выделение маркеров мы проводили в рамках проекта указанной лаборатории, выделялась тональность, размечались приемы манипуляции в выборке данных по поляризации для сравнения. Таким образом в нашем исследовании по текстам мы представляем результаты, которые в перспективе могут лечь в основу создания полноценного «цифрового советника». Этот советник, опираясь на данные и искусственный интеллект, может помогать принимать взвешенные решения, учитывающие мнение и потребности каждого жителя муниципального образования. Мы верим, что эффективная коммуникация – не просто способ избежать конфликтов, это мощный инструмент для развития муниципалитета, привлечения инвестиций и повышения качества жизни граждан. Представьте себе, что благодаря нашей системе, муниципалитет может оперативно выявлять проблемы в сфере ЖКХ еще до того, как они перерастут в массовое недовольство. Или, например, эффективно информировать жителей о новых проектах благоустройства, учитывая их мнение и предпочтения на каждом этапе. Это не просто мониторинг, это активное участие в формировании будущего муниципалитета.

Территории муниципалитетов различны по своему административно-территориальному образованию. В каждой из них присутствует муниципальная власть. Постановка задачи поиска и обработки информации благодаря технологическим решениям в совокупности приводит к междисциплинарным исследованиям. Повышение устойчивости прогноза общественных угроз на основе методов «мягкой силы» благодаря выявлению коммуникативных типажей действующих муниципальных служащих приобретает ряд методологических вопросов в гуманитарной области знаний для последующего машинного обучения.

Специально разработанные манипулятивные приемы под тематику данного исследования были использованы в работе лаборатории «Машинное обучение и семантический анализ» Института искусственного интеллекта МГУ. Апробация специально разработанного методического решения приводит к тому, что необходимо для дальнейших исследований разработать методологию интерпретации понятийного аппарата в языковых средствах для более точного определения смысловых значений анализа данных. Это показывает, что на предмет поляризации информации между муниципалитетами значимо различаются сущности, заданные в исходных текстах по территориальному принципу. Кроме того, различается интерпретация понятия муниципальной власти. Ярким примером служит изучение ассоциативных реакций реципиентов в период избирательных кампаний [6, с. 454–463]. В целом мониторинг образа муниципальных образований является результатом разработки технологии, с помощью которой коммуникативные типажи муниципальных служащих берутся за основу создания технологичной системы выявления информационных угроз.

Исследование показывает значимость лексических единиц, представляющих концепт «Муниципальная власть» в языковом поле публичного информационного пространства [7, с. 404–412], благодаря которому сделан вывод, что в муниципалитетах коммуникативные типажи представляют собой диверсифицированную систему территориальной коммуникативной позиции внутри регионального управления, имеющую свои специфические черты. Благодаря формализации языковых объектов, характерных для всех типов муниципальных образований, можно описать логические правила аргументации поведенческой линии муниципальных служащих [8, с. 133–144].

Сведения, полученные в ходе проведения сентимент-анализа на предмет поляризации текстов в публичном информационном пространстве деятельности муниципальных служащих, можно автоматизировать для определения коммуникативной позиции территориальной власти благодаря эмотивной детекции субъекта речи. Подобное исследование будет полезным при выявлении в информационном публичном пространстве общественно-политических угроз.

Проблемы выработки методологии в гуманитарных науках для эффективной автоматизации изучаемой предметной области исследования включает в себя междисциплинарные разработки, которые имеют высокий научный потенциал для проведения дальнейших исследований.

Разработка системы мониторинга и прогнозирования общественных угроз, основанной на анализе коммуникативных стилей муниципальных служащих, может стать мощным инструментом для укрепления территориальной идентичности. Используя методы «мягкой силы» для выявления и понимания этих стилей, муниципалитеты и региональные власти смогут более эффективно взаимодействовать с населением, предвидеть потенциальные конфликты и разрабатывать стратегии, направленные на сплочение общества и формирование чувства принадлежности к территории. В конечном итоге это позволит достигать желаемых результатов в поддержании стабильности и развитии региона.

Библиографический список

1. Иванова-Якушко М.М., Анумян К.С., Карабулатов М.Н. Эмотикон как пример развития графической эмотиологии в виртуальном пространстве. *Виртуальная коммуникация и социальные сети.* 2024; Т. 3, № 3 (11): 296–308.
2. Karabulatova I., Vorontsov K, Okolyshev D., Zhang L. Communicative Type “Municipal Employee” in the Media Space: Development of an Automatic Information and Analytical Assessment System. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2024; Vol. 23, № 5: 72–86.
3. Ахренова Н.А., Зарипов Р.И. Лингвопрагматические характеристики современных медиатекстов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика.* 2023; Т. 14, № 3: 801–817.
4. Kussepova G.T., Karabulatova I.S., Kenzhigozhina K.S., Bakhus A.O, Vorontsov K.V. Verification of communicative types in the judicial public space of media discourse in the USA, Kazakhstan and Russia as a psycholinguistic marker of fact-checking. *Amazonia Investiga.* 2023; № 12 (61): 131–144. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61299934
5. Карабулатова И.С., Кириллов А.В. Специфика репрезентации российско германских отношений в политическом дискурсе массмедиа в новейшем периоде истории (2022–2024 гг.). *Новый исторический вестник*. 2025; № 1 (83): 214–250.
6. Лагуткина М.Д., Карабулатова И.С. Эвфемизмы в современном манипулятивном дискурсе СМИ. *Вестник Марийского государственного университета*. 2021; Т. 15, № 4 (44): 454–463.
7. Максименко О.И., Беляков М.В. Семантические особенности номинаций военных учений (на примере учений России и НАТО). *Военно-гуманитарный альманах:* материалы XVIII Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. Москва: Военный университет им. князя Александра Невского МО РФ. 2024: 404–412.
8. Okolyshev D.A., Karabulatova I.S., Lagutkina M.D., Zavarzina G.A. Linguistic patterns in the lexical-semantic subsystem of new public administration: typology and features. *Amazonia Investiga*. 2022; № 11 (56): 133–144.

References

1. Ivanova-Yakushko M.M., Anumyan K.S., Karabulatov M.N. `Emotikon kak primer razvitiya graficheskoj `emotiologii v virtual’nom prostranstve. *Virtual’naya kommunikaciya i social’nye seti*. 2024; T. 3, № 3 (11): 296-308.
2. Karabulatova I., Vorontsov K, Okolyshev D., Zhang L. Communicative Type “Municipal Employee” in the Media Space: Development of an Automatic Information and Analytical Assessment System. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2024; Vol. 23, № 5: 72-86.
3. Ahrenova N.A., Zaripov R.I. Lingvopragmaticheskie harakteristiki sovremennyh mediatekstov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika.* 2023; T. 14, № 3: 801-817.
4. Kussepova G.T., Karabulatova I.S., Kenzhigozhina K.S., Bakhus A.O, Vorontsov K.V. Verification of communicative types in the judicial public space of media discourse in the USA, Kazakhstan and Russia as a psycholinguistic marker of fact-checking. *Amazonia Investiga.* 2023; № 12 (61): 131-144. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61299934
5. Karabulatova I.S., Kirillov A.V. Specifika reprezentacii rossijsko germanskih otnoshenij v politicheskom diskurse massmedia v novejshem periode istorii (2022-2024 gg.). *Novyj istoricheskij vestnik*. 2025; № 1 (83): 214-250.
1. Lagutkina M.D., Karabulatova I.S. `Evfemizmy v sovremennom manipulyativnom diskurse SMI. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 15, № 4 (44): 454-463.
2. Maksimenko O.I., Belyakov M.V. Semanticheskie osobennosti nominacij voennyh uchenij (na primere uchenij Rossii i NATO). *Voenno-gumanitarnyj al’manah:* materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po aktual’nym problemam teorii yazyka i kommunikacii. Moskva: Voennyj universitet im. knyazya Aleksandra Nevskogo MO RF. 2024: 404-412.
3. Okolyshev D.A., Karabulatova I.S., Lagutkina M.D., Zavarzina G.A. Linguistic patterns in the lexical-semantic subsystem of new public administration: typology and features. *Amazonia Investiga*. 2022; № 11 (56): 133-144.

Статья поступила в реакцию 28.04.25

УДК 811.352.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-589-592

***Unatlokov V.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru*
***Unatlokova L.S.,** senior teacher, Kabardino-Balkarian State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: unatlokova77@bk.ru*
***Zhiletezhev Kh.Ch.,** Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Sector of the Kabardino-Circassian Language, Institute for the Humanities Research, Federal Scientific Center “Kabardian-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences” (IHR KBSC RAS) (Nalchik, Russia), E-mail: hazismel@mail.ru*

CULTURAL INITIATIVES FOR THE PRESERVATION OF NATIVE LANGUAGES (ANALYSIS OF SUCCESSFUL PROGRAMS, PROJECTS AND INITIATIVES). The scientific work examines cultural initiatives for the preservation of native languages (Kabardino-Circassian). These initiatives are aimed at protecting native languages, which are currently under threat of extinction. The authors of the scientific study draw attention to educational programs, including the development of didactic materials, as well as holding various cultural events. It seems important at this stage to involve the younger generation and the national community in preserving native languages. The initiatives considered in the scientific work help both to preserve linguistic diversity and to strengthen cultural affiliation, cultural traditions, and customs. As a result of the study, it is revealed that the adaptation of local communities that contribute to the preservation of the native language using technology, as well as creativity in the learning process are important factors for achieving success. The authors conclude that the preservation of the Kabardino-Circassian language requires a systematic approach, which includes various educational initiatives, including the implementation of special cultural programs. These programs play a key role in preserving native languages, providing an up-to-date opportunity for both the learning process and interaction. A program “Culture in Every Home,” which is implemented in the Kabardino-Balkarian Republic in order to popularize the native language through traditional arts, is used to refer to as an example.

Key words: **language, native language, culture, communication, cultural specifics**

***В.Х. Унатлоков**, канд. филол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru*
***Л.С. Унатлокова**, ст. преп., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: unatlokova77@bk.ru*
***Х.Ч. Жилетежев**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора кабардино-черкесского языка Института гуманитарных исследований – филиала Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный научный центр «Кабардино-Балкарский научный центр Российской академии наук», г. Нальчик, E-mail: hazismel@mail.ru*

КУЛЬТУРНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ (АНАЛИЗ УСПЕШНЫХ ПРОГРАММ, ПРОЕКТОВ И ИНИЦИАТИВ)

В научной работе рассматриваются культурные инициативы для сохранения родных языков (кабардино-черкесского). Данные инициативы направлены на защиту родных языков, которые на данном этапе находятся под угрозой исчезновения. Автор научного исследования обращает внимание на учебные программы, в том числе и на разработку дидактических материалов, а также проведение различных культурных мероприятий. Представляется важным на данном этапе вовлекать молодое поколение и национальное сообщество в процесс сохранения родных языков. Рассматриваемые в научной работе инициативы помогают как сохранять языковое разнообразие, так и укреплять культурную принадлежность, культурные традиции, а также обычаи. В результате проведённого исследования выявлено, что адаптация местных сообществ, способствующих сохранению родного языка, применение различных технологий, а также творческих способностей в процессе обучения являются важными факторами для достижения успеха.

Ключевые слова: **язык, родной язык, культура, коммуникация, культурная специфика**

Актуальность научной работы обусловлена происходящими в настоящее время процессами, которые ведут к исчезновению не только различных языков, но и культур во всём мире. Стоит отметить, что, по данным Юнеско, около 40% языков на сегодняшний день находится под угрозой исчезновения [1]. Таким образом, важно прикладывать усилия с целью сохранения родных языков в целом.

На сегодняшний день язык является важной частью культурной принадлежности, а его утрата может на данном этапе приводить к исчезновению различных культурных традиций, которые являются уникальными [2].

Исследование эффективных инициатив предоставляет возможность определить, как современные подходы и стратегии могут использоваться в различных сообществах с целью защиты языкового разнообразия на современном этапе [3].

Кроме того, в рамках многонациональных сообществ, как правило, язык является важным инструментом, используемым исторически для поддержания сплочённости общества, а также для активного культурного взаимодействия [4].

Цель научной работы – рассмотреть инициативы, которые помогут сохранить кабардино-черкесский язык, что заключается не только в обеспечении устойчивого функционирования данных языков, но и в передаче родных языков молодому поколению.

Для достижения выше указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– исследовать современные культурные программы и инновационные технологии по сохранению родных языков;

– провести эксперимент по изучению влияния культурных инициатив и инновационных технологий на сохранение родного языка (в частности кабардино-черкесского);

– изучить эффективность реализованных культурных инициатив.

Научная новизна данного исследования заключается в определении успешных методов, а также подходов, которые применяются в различных кейсах, в том числе исследуются факторы, которые способствуют эффективной реализации.

Теоретическая значимость: в научной работе подробно рассматриваются эффективные примеры программ и проектов, которые способствуют сохранению языкового многообразия, а также культурной специфики. Тем самым примеры подобных мероприятий могут служить в качестве теоретических подходов, которые помогут сохранить кабардино-черкесский язык.

Практическая значимость работы включает в себя результаты, которые могут применяться для составления актуальных программ по сохранению родных языков, в том числе для повышения уровня осведомлённости о необходимости языкового разнообразия. Также значимость научной работы состоит в том, что исследование представляет методические рекомендации для разработчиков эффективных культурных инициатив, которые направлены на процесс сохранения родных языков.

Материалами для исследования являются научные публикации по теме культурных инициатив по сохранению родных языков, а также интернет ресурсы с дидактическими материалами [5], цифровой контент (рассматривается на примерах анализа успешных кейсов «Технология как инструмент познания иноязычной культуры») [6].

Теоретической базой исследования является концепция языкового разнообразия, в том числе ее роль в процессе культурной принадлежности.

Проведённые исследования демонстрируют, что языки являются средством коммуникации, в том числе и влияют на знания, традиции и мировоззрение людей в рамках процесса глобализации и доминирования более крупных языков как, например, группа германских языков (английский). Коренные языки или родные находятся на сегодняшний день под угрозой исчезновения.

Стоит подчеркнуть, что эффективные культурные инициативы по процессу сохранения малых языков состоят из учебных программ, применения инновационных технологий и т.д. Также теория социолингвистики отмечает важность регулярного участия носителей языка в процессе сохранения своего культурного наследия. Следовательно, научная работа стремится внести вклад в более глубокое понимание механизмов, которые способствуют процессу сохранения и языкового разнообразия на сегодняшний день.

Подробное рассмотрение успешных кейсов предоставляет возможность определить результативные стратегии, а также современные методы, которые применяются и могут внедряться в разные сообщества. Научная работа отмечает важность вовлечения местного населения в процесс сохранения языков, что в данном случае не только способствует укреплению идентичности, но и содействует её развитию.

Результаты проведённого исследования могут применяться при разработке программ с целью поддержки языкового разнообразия. В этой связи научная работа является практическим руководством для специалистов в сфере языкознания.

Кабардино-черкесский язык, который относится к группе кавказских языков, на сегодняшний день является одним из важных элементов культурной принадлежности кабардинцев и черкесов. В рамках процесса глобализации и доминирования различных языков, таких как, например, русского языка, родные языки находятся под угрозой исчезновения. В научной работе авторы подробно рассматривают эффективные культурные инициативы по процессу сохранения данного языка, в том числе влияние на культурное пространство в целом.

Главная роль в процессе сохранения кабардино-черкесского языка отводится адаптации учебных программ в средних школах республики. В контексте данных программ проводятся практические занятия на данном языке, в том числе курсы по изучению кабардино-черкесской литературы, а также культур кавказских народов.

Стоит отметить, что интеграция рассматриваемого в научной работе языка в учебные программы является базой для процесса сохранения, что предоставляет возможность школьникам с раннего возраста не только осваивать родной язык, но и культуру, что в данном случае способствует процессу формирования их национальной принадлежности.

Организация и проведение культурных мероприятий, например различных фестивалей, помогает акцентировать внимание на родной язык, а также кабардино-черкесскую культуру. Данные мероприятия являются платформой для взаимодействия между различными поколениями в целом [7].

Инновационные технологии играют ключевую роль в популяризации родного языка среди молодого поколения. Разработка контента на кабардино-черкесском языке на социальных платформах в социальных сообществах предоставляет возможность активно вовлекать молодёжь в данный процесс [8]. «Сохранение и поддержка культурного и языкового многообразия, вопросы национально-культурного развития народов не теряют своей актуальности. Подтверждением является повышенное внимание к этим вопросам общественности. Основной вектор деятельности национально-культурных общественных организаций республики направлен на проблемы сохранения культурного наследия, языков народов. Повышенное внимание к языковым вопросам связано не только и не столько с озабоченностью низким уровнем владения родными языками, сколько с потенциальной возможностью потери своей этнической самоидентификации».

В процессе исследования были определены различные эффективные программы и инициативы, связанные с сохранением и углубленным изучением кабардино-черкесского языка, а именно:

1. Программа «Родной язык в школе» – адаптация родного языка в учебном процессе посредством разработки языковых курсов и учебно-методических пособий.

2. Инициатива «Сохранение родного языка через музыку» – применение традиционной музыки как средства обучения молодого поколения родному языку.

3. Проект «Цифровой язык» – разработка приложений для мобильных устройств с целью глубокого изучения родных языков с применением методов в интерактивном формате.

Проведённые исследования продемонстрировали, что основными факторами успеха данных проектов является не только активное вовлечение молодого поколения, но и применение инновационных технологий, в том числе кросс-культурное взаимодействие с различными регионами [9].

4. Программа «Культура в каждом доме» реализована в Кабардино-Балкарской Республике для того, чтобы популяризовать родной язык посредством традиционных видов искусства. В рамках программы проводились различные мастер-классы, в которых применялся родной язык [10].

Результаты данной программы продемонстрировали увеличение количества участников культурных мероприятий, а также активизацию процесса формирования сообщества, которое заинтересовано в поддержании традиций, сохранении родного языка. Усилился рост разработок современных культурных продуктов, таких как, например, книги на родном языке, фильмы и т. д. [11].

5. Проект «Медиа на родном языке» был реализован при учёте инновационных технологий для молодого поколения, данная инициатива была направлена на разработку контента в кабардино-черкесской сети Интернет, социальных сообществах и на канале *YouTube*. Популярные блогеры, а также журналисты снимают видеоролики и подкасты, в том числе пишут научные статьи, которые посвящены культуре родного языка (кабардино-черкесского языка) и жизни населения [12].

Результаты данной программы продемонстрировали следующее.

На данном этапе увеличен охват целевой аудитории среди молодого поколения, появились современные форматы для процесса обучения и коммуникации на родном языке, в том числе развитие аналитического мышления и творческих способностей молодого поколения.

«Данные социологических опросов, проводимых в Карачаево-Черкесской Республике, показывают, что большинством жителей региона родной язык воспринимают как язык семьи, родственников (так считают 30% опрошенных). Немногим меньше, 28% респондентов, отмечают, что для них родной язык – это язык народа, национальности. Менее пятой части жителей региона (16%) считают, что родной язык – тот, на котором постоянно говорят. Десятая часть опрошенных (12%) отметили, что родным языком для них является язык, на котором они говорят с рождения, чуть меньше опрошенных (10%) считают, что на родном языке человек думает. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что большинство опрошенных родной язык считают языком детства, семьи, родственников. Основы владения родным языком закладываются в семье. Поэтому, несмотря на то, что в настоящее время большая роль в сохранении родного языка отводится образовательным учреждениям, нельзя недооценивать роль семьи» [2].

В 2024 году в Карачаево-Черкесской Республике среди молодёжи был проведён эксперимент.

Цели эксперимента:

– исследовать влияние культурных инициатив на процесс сохранения кабардино-черкесского языка;

– проанализировать результативность разных методов и современных подходов к процессу сохранения родных языков;

– определить основные факторы успеха в процессе сохранения родных языков (в нашем случае – кабардино-черкесского).

В эксперименте приняли участие 50 человек (обучающиеся высших учебных заведений мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 22 лет), которые были определены в две группы – контрольную и экспериментальную – в равном количестве по 25 человек в каждой.

Следует подчеркнуть, что участники контрольной группы не принимали участия в различных инициативах по сохранению кабардино-черкесского языка. В свою очередь, участники экспериментальной группы активно участвовали в культурных инициативах по процессу сохранения своего языка.

Проведены интервьюирования и опросы (обучающиеся заполняли формуляры в вопросно-ответной форме, далее проводилась личная беседа) с участниками контрольной и экспериментальной групп. Применялось исследование эффективных кейсов, текущих инициатив, например, платформа в режиме онлайн и учебные программы и т. д.

Проект «Возвращение к корням» включал в себя апробацию учебных программ, ориентированных на глубокое изучение кабардино-черкесского языка и культуры народа-носителя. Положительные результаты проведенного исследования продемонстрировали 85% участников, которые были вовлечены в данную программу.

Платформа в режиме онлайн, которая называлась «Язык в кармане», представляет собой разработку приложения для мобильных устройств с целью изучения кабардино-черкесского языка с компонентами геймификации. 80% участников, которые пользовались данной платформой, подчеркнули улучшение навыков коммуникации на родном языке.

Важную роль в рамках рассматриваемой проблемы играет проведение культурных фестивалей, посвященных кабардино-черкесскому языку, на которых проводятся различные мастер-классы, а также конкурсы.

Следует подчеркнуть, что в данных мероприятиях принимают участие 60% от общего количества участников эксперимента, что продемонстрировало повышенный интерес к родному языку на данном этапе.

Результаты эксперимента продемонстрировали следующее: 30% участников контрольной группы отметили, что остались на прежнем уровне, так как не принимали участия в инициативе по сохранению родного языка.

В свою очередь, 80% участников экспериментальной группы подчеркнули существенные улучшения в уровне овладения своим языком (кабардино-черкесским).

Рассмотрим участие двух групп в культурных инициативах.

Участники контрольной группы, как было отмечено выше, не принимали активного участия в культурных мероприятиях. Они не смогли воспроизвести произведения устного народного творчества на кабардино-черкесском языке, так как родной язык знали только 5% от всех участников этой группы. Участники экспериментальной группы (65%) включились в реализацию культурных инициатив: пели песни на родном языке, а также рассказывали традиции своего народа на родном языке.

Рассмотрим применение инновационных технологий для изучения родного языка.

15% участников контрольной группы в процессе обучения частично применяли инновационные технологии (приложения для мобильных устройств, а также платформы в режиме онлайн для изучения родного языка).

В свою очередь, в экспериментальной группе подобного рода технологии использовали 87% участников.

«По данным опроса, проведенного в 2021 году среди учащейся молодежи республики, при ответе на вопрос о том, используют ли жители региона родной язык в семье и при общении с друзьями, 76% респондентов ответили положительно. Те, кто не общается на родном языке, назвали следующие причины:

– ‘окружающие не знают моего языка’ – 16%;

– ‘не знаю родной язык (мало знаю родной язык)’ – 8%;

– ‘испытываю стеснение при использовании родного языка’ – 3,3%.

Как показали ответы, без проблем используют родной язык при общении больше половины опрошенных. Десятая часть опрошенных не знает родного языка и испытывает стеснение при его использовании» [2].

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

1. Сохранение кабардино-черкесского языка требует системного подхода, который включает в себя различные образовательные инициативы, в том числе культурные программы и инновационные технологии.

2. На сегодняшний день инновационные технологии играют ключевую роль в сохранении родных языков, предоставляя актуальную возможность как для процесса обучения, так и для взаимодействия.

3. Наиболее эффективными себя показали следующие программы и инициативы: Программы «Родной язык в школе» и «Культура в каждом доме»; инициатива «Сохранение родного языка через музыку»; проекты «Цифровой язык» и «Медиа на родном языке».

4. Проведённый эксперимент показал, что участники экспериментальной группы продемонстрировали активное участие в культурных инициативах: пели песни на родном языке, рассказывали традиции своего народа на родном языке (65% от всех участников экспериментальной группы). Также представители экспериментальной группы активно применяли приложения для мобильных устройств, а также платформы в режиме онлайн для изучения родного языка (87% от всех участников экспериментальной группы). Это позволило сделать вывод об эффективности проведённых подходов для сохранения кабардино-черкесского языка.

В контексте перспектив дальнейшего исследования представляется важным определить важность изучения культурной специфики кабардино-балкарского языка, в том числе определить принадлежность национальных сообществ. Кроме того, считаем возможным в дальнейшем исследовать разработку новых подходов для анализа результативности данных программ.

Библиографический список

1. Шагиров А.Р., Хутежев З.Г. Экспрессивно-стилистические слова в кабардино-черкесском языке. *Синергия наук*. 2021; № 59: 650–656.
2. Кубанова Л.В. Родные языки народов Карачаево-Черкесии как фактор сохранения национальной идентичности (по результатам социологических опросов). *30 лет Республике Ингушетия: Исторические вехи и перспективы развития*: материалы Международной научно-практической конференции. Магас, 2022: 296–300.
3. Убайдова Д.А., Исмаилова Х. Актуальные проблемы лингводидактики. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021; № 3-7(71): 203–208.
4. Хужева Л.К. Лексика образостроения в кабардино-черкесском языке. *Клычевские чтения – 2020:* материалы научно-практической конференции с международным участием. Карачаевск, 2020: 176–182.
5. Симонова И.Ф. *Социально-культурное проектирование: современные подходы и технологии*. Санкт-Петербург, 2020.
6. Хардикова Т.Н. Кейс технология как инструмент познания иноязычной культуры (на примере английского языка). *Актуальные проблемы педагогики и образования*: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Брянск, 2021: 305–310.
7. Маруневич О.В., Симонова О.Б. Особенности применения электронных кейсов при обучении иностранному языку студентов юридических и экономических специальностей: методический и педагогический аспекты. *Самарский научный вестник*. 2021; Т. 10, № 2: 281–285.
8. Алоев Т.Х. Черкесский язык: модусы рецепции и режимы функционирования в системе этнополитических связей на Северном Кавказе. *Вестник Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований*. 2021; № 2 (49): 16–27.
9. Берсиров Б.М., Джанкылыч А. История тюркизмов в адыгском (черкесском) языке. *Доклады Адыгской (Черкесской) Международной академии наук*. 2019; Т. 19, № 4: 16–20.
10. Тангалычева Р.К. *Теоретико-методологические основы социологического изучения межкультурной коммуникации*. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2014.
11. Жилетежев Х.Ч. Подлежащее как один из главных членов предложения в кабардино-черкесском языке. *Вестник Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований*. 2021; № 1 (48): 49–55.
12. Снурницына Ю.М. Метод кейсов: теоретический анализ. *Педагогическое образование и наука*. – 2021; № 2: 117–128.

References

1. Shagirov A.R., Hutezhev Z.G. `Ekspressivno-stilisticheskie slova v kabardino-cherkesskom yazyke. *Sinergiya nauk*. 2021; № 59: 650-656.
2. Kubanova L.V. Rodnye yazyki narodov Karachaevo-Cherkesii kak faktor sohraneniya nacional'noj identichnosti (po rezul'tatam sociologicheskih oprosov). *30 let Respublike Ingushetiya: Istoricheskie vehi i perspektivy razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Magas, 2022: 296-300.
3. Ubajdova D.A., Ismailova H. Aktual'nye problemy lingvodidaktiki. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; № 3-7(71): 203-208.
4. Huzheva L.K. Leksika obrazostroeniya v kabardino-cherkesskom yazyke. *Klychevskie chteniya – 2020:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Karachaevsk, 2020: 176-182.
5. Simonova I.F. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie: sovremennye podhody i tehnologii.* Sankt-Peterburg, 2020.
6. Hardikova T.N. Kejs tehnologiya kak instrument poznaniya inoyazychnoj kul'tury (na primere anglijskogo yazyka). *Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Bryansk, 2021: 305-310.
7. Marunevich O.V., Simonova O.B. Osobennosti primeneniya `elektronnyh kejsov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov yuridicheskih i `ekonomicheskih special'nostej: metodicheskij i pedagogicheskij aspekty. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2021; T. 10, № 2: 281-285.
8. Aloev T.H. Cherkesskij yazyk: modusy recepcii i rezhimy funkcionirovaniya v sisteme `etnopoliticheskih svyazej na Severnom Kavkaze. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo instituta gumanitarnyh issledovanij*. 2021; № 2 (49): 16-27.

9. Bersirov B.M., Dzhankylych A. Istoriya tyurkizmov v adygskom (cherkesskom) yazyke. *Doklady Adygskoj (Cherkesskoj) Mezhdunarodnoj akademii nauk*. 2019; T. 19, № 4: 16-20.
10. Tangalycheva R.K. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy sociologicheskogo izucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii*. Sankt-Peterburg: OOO "Skifiya-print", 2014.
11. Zhiletezhev H.Ch. Podlezhaschee kak odin iz glavnyh chlenov predlozheniya v kabardino-cherkesskom yazyke. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo instituta gumanitarnyh issledovanij*. 2021; № 1 (48): 49-55.
12. Snurnicyna Yu.M. Metod kejsov: teoreticheskij analiz. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. – 2021; № 2: 117-128.

Статья поступила в редакцию 25.04.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-592-594

Pavlova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Penza State University, Pedagogical Institute n.a. V.G. Belinsky (Penza, Russia), E-mail: nataliia.pavlova@inbox.ru*
Gordeeva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Penza State University, Pedagogical Institute n.a. V.G. Belinsky (Penza, Russia), E-mail: ctaroctina@bk.ru*

FEATURES OF LANGUAGE INTERACTION IN THE CONTEXT OF POLYLINGUISM IN THE SWISS CONFEDERATION. The article analyzes the interaction of languages in the context of multilingualism in the Swiss Confederation. Multilingual countries, regions and areas create a unique multicultural environment, strengthening the ties between different nationalities. Such conditions are the basis for the formation of a multicultural personality. The study analyzes the historical prerequisites for the emergence of multilingualism in Switzerland, as well as the spread of languages in the country at present. The main issues determined by the government of the country in terms of equality of languages, linguistic territoriality and freedom of language choice, which affect the maintenance of a multilingual linguistic community, are identified. The analysis shows that the applied model of language interaction in Switzerland, within which the activities of the government and local governments are aimed at popularizing and preserving national languages, has a positive effect on the formation of a multicultural personality.

Key words: **Swiss Confederation, multilingualism, multicultural personality, interaction of languages, official languages, dialects**

Н.А. Павлова*, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, Педагогический институт имени В.Г. Белинского, г. Пенза, E-mail: nataliia.pavlova@inbox.ru*
Н.В. Гордеева*, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, Педагогический институт имени В.Г. Белинского, г. Пенза, E-mail: ctaroctina@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛИНГВИЗМА В ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ

Данная статья посвящена анализу взаимодействия языков в контексте полилингвизма в Швейцарской Конфедерации. Многоязычие стран, регионов, областей создает поликультурную среду, усиливая связи между разными национальностями. Подобные условия являются предпосылками формирования поликультурной личности. Исследование включает анализ исторических предпосылок появления полилингвизма в Швейцарии, современного распространения языков на территории страны. Выявлены основные положения, определяемые правительством страны, а именно – равенство языков, языковая территориальность, свобода выбора языка, влияющие на поддержание полилингвальной языковой общности. Проведенный анализ свидетельствует о том, что применяемая модель языкового взаимодействия в Швейцарии, в рамках которой деятельность правительства и местных органов самоуправления направлена на популяризацию и сохранение национальных языков, оказывает положительное влияние на формирование поликультурной личности.

Ключевые слова: **Швейцарская Конфедерация, полилингвизм, поликультурная личность, многоязычие, взаимодействие языков, государственные языки, диалекты**

Актуальность работы определяется рядом важных факторов. Язык является неотъемлемой частью культуры народа, проживающего на какой-либо территории, визитной карточкой и характерной особенностью любой страны. Согласно данным крупнейшего в мире каталога языков Ethnologue, на Земле насчитывается 7 164 языка [1]. Данное количество постоянно изменяется, так как происходит их движение, некоторые языки исчезают, а также возможно появление новых. Такое обилие языков, безусловно, с одной стороны, создает некоторые проблемы для путешественников и людей, взаимодействующих внутри одного государства, с другой стороны, открывает огромные возможности для формирования поликультурной личности. Современный мир стал свидетелем как беспрецедентного языкового многообразия и языковой мобильности, так и острейших кризисов, связанных с проведением языковой политики в различных странах и регионах мира. Особое значение проблема множественности языков, их мирного сосуществования, взаимодействия и взаимообогащения приобретает для сложных по своей языковой и этнической структуре государств. Действительно, языковое многообразие может стать своего рода проклятием «Вавилонской башни», когда язык порождает рознь, отчуждение, вражду и конфликты. При построении грамотно продуманной системной языковой политики, напротив, языковое и культурное многообразие становится мощнейшей силой, способной не только интегрировать данное общество, но и обеспечить его многообразные международные связи и высокий авторитет в международном сообществе. Наша страна проводит последовательную политику, направленную на сохранение и развитие языкового и этнокультурного многообразия. Более того, в соответствии с народным волеизъявлением в 2020 г. в Конституцию РФ прямо была внесена поправка к ст. 69 (ч. 2): «Государство защищает культурную самобытность всех народов и этнических общностей Российской Федерации, гарантирует сохранение этнокультурного и языкового многообразия» [2].

Последние годы стали также свидетелями грубых и циничных нарушений прав русскоязычного населения в ряде стран мира, прежде всего бывших республиках СССР. Предавая историческую общность народов Советского Союза, власти ряда стран проводят политику вытеснения русского языка, языковой дискриминации. В этой связи для российского общества и науки исследование актуальной практики построения гармоничной современной языковой политики представляется особенно остро актуальным и значимым. Швейцарская Конфедерация в течение столетий выстраивала гибкую языковую стратегию, основанную на признании широкой языковой автономии при высоком уровне языковой интеграции. Анализ современного швейцарского опыта, несомненно, является актуальной задачей в свете стоящих перед нашим обществом и наукой серьезных вызовов в рассматриваемой сфере.

Целью данной работы является выявление особенностей взаимодействия языков в контексте полилингвизма на примере Швейцарской Конфедерации.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть понятия «полилингвизм», «поликультурная личность»;
2. Определить исторические предпосылки многоязычия в Швейцарской Конфедерации;
3. Представить описание полилингвальной языковой модели Швейцарской Конфедерации.

Новизна исследования состоит в представлении полилингвальной языковой модели на примере Швейцарской Конфедерации и ее влияния на формирование поликультурной личности.

Теоретическая значимость исследования состоит в комплексном анализе полилингвизма в контексте языковой политики Швейцарии, выявлении основных факторов реализации эффективной модели межъязыкового взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов работы при составлении онлайн-курсов по дисциплине «Иностранный язык» для обучающихся очной и заочной форм обучения.

По мнению Б.Р. Могилевич, следствием культурного, политического и экономического разнообразия социальной реальности является полилингвизм. Он предопределяется исторически сложившейся интеракцией разных цивилизаций и народов, и в этих условиях появляется рационально обоснованная причина использовать разные языки для исполнения разнообразных социальных функций и ролей [3].

С точки зрения Г.Р. Тимирбаевой, полилингвизм является синонимом многоязычия. Он может быть общественным и индивидуальным. В том случае, если речь идет о функционировании нескольких языков в обществе, то подразумевается общественный полилингвизм. Если один человек использует несколько языков, то это считается индивидуальным полилингвизмом [4].

Ярким примером национального полилингвизма, влияющего на формирование поликультурной личности, является Швейцарская Конфедерация. Поликультурная личность является субъектом полилога культур. Для такой личности характерна активная жизненная позиция, развитое чувство эмпатии и толерантности, эмоциональная устойчивость, умение жить в мире и согласии с людьми

как представителями разных культурных групп, способность к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества [5].

Изучение вопроса языкового многообразия Швейцарии было представлено в работах Ф. Андреса [6], Ф. Грина [7], В.Т. Клокова [8], И.А. Петрова [9] и др.

Согласно данным Вальтера Хааса, почетного профессора немецкой лингвистики Фрайбургского университета в Швейцарии, полилингвизм является частью языкового сознания швейцарцев. Однако после каждого референдума (а их проведено немало) возникает вопрос о резких контрастах между языковыми регионами. Это случается редко и предполагает, что многоязычие не разделяет людей существенно. Но наличие людей, говорящих на разных языках, в одном и том же государстве делает его многоязычным, а юридически – равенство существующих языков [10].

Изучив работы Гарольда Шнайдера [11], Кристофа Бюши [12], отметим, что многоязычие в Швейцарии зародилось в раннем Средневековье. До этого момента Швейцария была одноязычной. Язык, на котором разговаривали, была латынь. Римские завоеватели считали латынь (культурно) более совершенным языком, который не нужно было навязывать своим подданным. Латынь пользовалась очень высоким лингвистическим авторитетом, что впоследствии привело к смене кельтского языка на латынь. Тем не менее именно здесь лежат истоки многоязычия в Швейцарии, когда в результате миграции народов произошли процессы ассимиляции с юга и востока.

Предполагается, что в позднеримский период (IV–V века) все люди, жившие на территории Швейцарии, говорили на латыни. Однако в это время латиноязычный ареал начал делиться на разные диалектные ареалы, из которых возникли сегодняшние романские языки (альпийско-ломбардский, граубюнден-ретороманский, франко-провансальские диалекты). Первыми германскими народами, поселившимися в западной Швейцарии в V веке, были бургундцы. Однако это произошло не воинственным, а мирным путем. Скрытый мотив этих соображений римлян заключался в том, что это могло помочь защитить границы империи. Это означало, что некоторые бургундцы пришли на территорию нынешней франкоязычной Швейцарии, а вместе с ними и их германский язык. Однако многоязычие было не за горами, поскольку бургундцы быстро переняли язык римского населения [12].

После распада Римской империи (с конца VI по VIII век) алеманские поселенцы иммигрировали с севера и, подобно бургундам во франкоязычной Швейцарии, принесли с собой свой германский язык. Возникновение немецкоязычной Швейцарии произошло мирным путем, поскольку алеманны в основном селились на незаселенных территориях или территориях, покинутых романским населением. Но в отличие от бургундцев они придерживались своего языка и не позволяли романизировать себя, в связи с чем произошла германизация.

В Средние века границы между немецким, итальянским и французским языками выровнялись и оставались удивительно стабильными с периода раннего Нового времени. Напротив, ретороманский язык, который первоначально доходил до озер Вален и Боденского озера, все больше оттеснялся немцами обратно в долины Граубюндена. В начале XXI века он больше не был языком большинства на какой-либо прилегающей территории, а распался на пять региональных разновидностей.

Институционально Швейцария стала многоязычной только с середины XIX века. Старая Конфедерация была одноязычной немецкой до 1798 года. На итальянском и особенно французском языках на территории Конфедерации говорили не только простые люди, но и аристократическая элита. В княжестве-епископстве Базеля также обычно назначались чиновники, хорошо знавшие французский язык, которые обращались к населению с объявлениями и указами на местном языке. Тем не менее французский и итальянский языки не имели большого значения в качестве официальных языков Швейцарской Конфедерации. Примечательно, что во время сближения со старыми городами в XV веке Фрайбург все чаще переходил на немецкий язык в качестве официального языка. Только после распада старой Конфедерации язык франкоязычного большинства снова стал официальным. Однако, начиная с XVII и особенно с XVIII вв., политические элиты все чаще использовали французский язык как международный культурный и лингва-франка. Многие места имели особые договорные отношения с Францией. Значение Франции и французского языка достигло своего пика за короткое время. Повышение уровня немецкоязычных кантонов оставалось в сознании швейцарских политиков даже после посредничества и привело к принятию Федеральной конституции 1848 года, в которой национальными языками были обозначены немецкий, французский и итальянский. Страна, пройдя через многочисленные религиозные и политические события, ориентирована на становление языковой политики [11].

В 1938 году в Конституцию было внесено изменение, так как власти кантона Граубюнден выступили с прошением о включении ретороманского языка в число национальных языков. Правительство Швейцарии не отклонило его, так как посчитало, что следует проявить уважение к малым национальным группам.

Руководящая идея многоязычной Швейцарии, основанной на партнерстве языкового большинства и языковых меньшинств по принципу эквивалентности, возникла лишь в XIX и XX веках [12].

Следует отметить, что из 26 швейцарских кантонов четыре официально являются многоязычными: в кантонах Берн, Фрибур и Вале говорят на французском и немецком языках, аналогично и в городе Биль. В кантоне Граубюнден говорят на трех языках: немецком, ретороманском и итальянском. Решающим фактором здесь является прохождение языковой границы между различными языковыми частями страны [13].

Немецкий язык характерен для 19 кантонов. В западных областях (6 кантонов) распространен французский язык. На итальянском языке общаются в одном кантоне, но его употребляют также в других кантонах, где проживает небольшой процент италошвейцарцев. Представители ретороманцев не населяют отдельный кантон, они проживают в горных районах кантона Граубюнден. В бытовом общении ими используется ретороманский, в официальных документах – немецкий язык [14].

Распределение национальных языков довольно сильно изменилось за последние четыре десятилетия. Доли немецкого, итальянского и ретороманского языков как основных уменьшились, а доли французского и ненациональных языков увеличились [13].

На основании данных, изложенных на официальном сайте Швейцарии, применение языков распределяется следующим образом. Самым распространенным языком является немецкий. На нем общаются 61,8% населения. Вторую позицию занимает французский язык, а именно – 23,4%. Третье место (22,8%) отдано языкам, которые не входят в состав национальных языков Швейцарии. Итальянский язык находится на четвертом месте – 7,8%. На последнем месте (0,5%) находится ретороманский язык [15]. Применение языков в Швейцарии представлено на рис. 1.

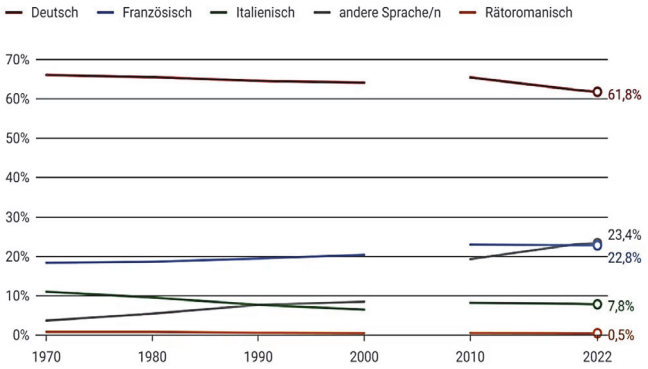


Рис. 1. Применение языков в Швейцарии

Подобное распределение языков свидетельствует о том, что некоторые национальные языки теряют свой статус и, возможно, могут быть заменены другими языками. Следует подчеркнуть, что деятельность правительства Швейцарской Конфедерации направлена на популяризацию и сохранение национальных языков, теряющих свой статус, выделяя из федерального бюджета денежные средства на проведение необходимой языковой политики.

Важно отметить, что все официальные федеральные документы, к которым можно отнести законодательные акты, отчеты, страницы в Интернете, брошюры, надписи на зданиях, оформляются на немецком, французском и итальянском языках. На международном уровне любой из этих трех языков имеет одинаковое право официально представлять Швейцарию. Ретороманский язык статус официального получил недавно и является таковым лишь на внутригосударственном уровне.

Все четыре официальных языка используются в государственных учреждениях, образовании, на производстве, средствах массовой информации. Каждый из четырех официальных языков может изучаться в образовательных учреждениях как иностранный язык [16].

Помимо официальных государственных языков в кантонах присутствуют диалекты. Например, большинство программ местного уровня ведутся на диалектном языке, а передачи федерального уровня – на стандартном. Сам текст передачи составляют преимущественно на классическом языке кантона, ведущий имеет право перейти на диалектную форму.

Поучителен также момент влияния диалектной формы на политическую сферу жизни кантонов. Во время агитации или при проведении совещаний многие политики предпочитают выбирать диалектную форму, тем самым склоняя публику и оппонентов на свою сторону.

Возникают многочисленные вариации, для которых характерна исключительно диалектная или стандартная форма национального языка. При выборе вида языка необходимо учитывать ряд социально-психологических факторов и конкретную ситуацию, в которой он используется.

Интересным является факт наличия некоторых особенностей, затрагивающих использование языка гражданам, переселяющимся из одного региона в другой, где язык отличается от первоначального. Так, если швейцарец на протяжении всей жизни находился в немецкоговорящем кантоне, используя при этом исключительно немецкий, то переселившись в другую административную единицу, где принят другой язык, ему придется в публичной сфере сменить свой первоначальный язык общения на официальный язык кантона, в который он пе-

реехал. Кроме того, граждане не имеют право требовать от других общения на неофициальном языке кантона.

В швейцарской языковой политике можно проследить, во-первых, равенство существующих языков. Федеральные органы власти поддерживают равноценное функционирование и существование всех государством установленных языков, исключая возможности дискриминации.

Во-вторых, содействие формированию языковой идентичности людей способствует свобода выбора языка. Швейцарцы правомерны в решении использования языка при общении в повседневной жизни и профессиональной сфере.

В-третьих, первостепенное значение имеет стремление к укреплению взаимопонимания между языковыми группами, достигаемого за счет закрепления на определенной территории официально принятого языка или языков.

Несмотря на поддержание языковых устоев, под влиянием иммиграции и цифровизации, без которых не обходится современный мир, в страну проникают негосударственные языки. К «новым» языкам относят английский, португальский и албанский. Несомненно, английский язык пользуется наибольшим спросом, прежде всего, как средство мирового общения. Данный язык широко применяется в Швейцарии в сфере образования и научных исследований. На нем пишут диссертации и статьи, которые затрагивают преимущественно сферы медицины, экономики, естественных и социальных наук. Области юриспруденции, теологии и филологии остаются преданные «родным» государственным языкам. Данное исключение поддается довольно простому объяснению: причина кроется в различной степени готовности и способности Швейцарии представлять свою науку на международном уровне.

В заключение следует отметить, что основой для создания полилингвальной языковой модели Швейцарской Конфедерации послужили исторические предпосылки, а именно – раздробленность, разнообразие народов, проживающих на определенной территории, имеющих свой язык и культуру, а также подвергающихся ассимиляции.

Становление и поддержание полилингвальной языковой общности следует по правилам, определяемых правительством, которые неукоснительно выполняются органами местного самоуправления в кантонах. К ним можно отнести равенство языков, языковую территориальность, свободу выбора языка.

Нельзя не отметить, что рассмотренная модель, представляющая право граждан Швейцарской Конфедерации использовать не только государственные языки, но и диалекты и другие языки, не являющиеся национальными, в совокупности положительно влияет на формирование поликультурной личности. Подобное формирование осуществляется за счет того, что человек постоянно находится в межкультурном взаимодействии, он осознает свое место и роль в поликультурном сообществе, адаптирован к культурной вариативности на уровне общения, уважительно относится к культурным традициям своей страны, а также доброжелателен к представителям других культур.

Конечно, современные условия вносят свои коррективы в сложившуюся модель, что влияет на появление новых языков внутри государства, в большей степени английского. Это связано с тем, что языковые права являются важным элементом обеспечения конституционного принципа равноправия в современном мире [17, с. 6–7], а языковая политика приобретает все большее значение в системе обеспечения прав и свобод человека [18, с. 61–62].

Перспективой изучения обозначенной темы является рассмотрение использования в Швейцарской Конфедерации негосударственных языков (английского, португальского и албанского).

Библиографический список

1. *How many languages are there in the world?* Available a: thttps://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/
2. *Новый текст Конституции РФ с поправками 2020*. Available at: http://duma.gov.ru/news/48953/
3. Могилевич Б.Р. Полилингвизм как лингвистический капитал информационного общества *Вестник Московского университета.* Серия 18: Социология и политология. 2020; Т. 26, № 1. Available at: file:///C:/Users/HP/Downloads/polilingvizm-kak-lingvisticheskiy-kapital-informatsionogo-obschestva.pdf
4. Тимирбаева Г.Р. Полилингвизм как средство подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе *Вестник Казанского технологического университета*. 2007; № 3-4: 268–272.
5. Иванова Л.В., Агранат Ю.В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе *Фундаментальные исследования*. 2013; № 1-1: 82–84. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30880
6. Andres F. Language Relations in Multilingual Switzerland/ *Multilingua*. 1990; № 9: 11–45.
7. Grin F. L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*. 2010; № 16 (3): 55–74.
8. Клоков В.Т. Развитие и применение языкового права в Швейцарии *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2009: 30–35.
9. Петров И.А. *Очерки истории Швейцарии*. Москва, 2006.
10. Haas W. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz*. Available at: https://www.goethe.de/ins/se/de/kul/meh/22658641.html
11. Schneider H. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz – Vorbild oder Auslaufmodell?* Available at: https://www.pluriling-gr.ch/deutsch/artikel/d-schneider-artikel-vergleiche/
12. Büchi Ch. *So ist die Mehrsprachigkeit in der Schweiz entstanden*. Available at: https://www.nzz.ch/schweiz/wie-sich-romanen-und-germanen-nahe-kamen-ld.1406748
13. *Mehrsprachigkeit*. Available at: https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/mehrsprachigkeit.html
14. Шубич Т.Ф. *Особенности современной языковой политики Швейцарии.* Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/272960/1/125-128.pdf
15. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz.* Available at https://www.plurilingua.admin.ch/de/mehrsprachigkeit-in-der-schweiz
16. Клоков В.Т. Территориальные варианты французского языка. *Конспект лекций*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2003.
17. Николаев Б.В. *Права и свободы человека в США: очерки развития законодательства практики Верховного Суда США*. Москва: Издательство МУ им. Ю.С. Витте, 2015.
18. Николаев Б.В., Павлова Н.А. Языковая политика в США: основные тенденции развития *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2014; № 4 (32): 61–68.

References

1. *How many languages are there in the world?* Available a: thttps://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/
2. *Novyj tekst Konstitucii RF s popravkami 2020*. Available at: http://duma.gov.ru/news/48953/
3. Mogilevich B.R. Polilingvizm kak lingvisticheskij kapital informacionogo obschestva *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2020; T. 26, № 1. Available at: file:///C:/Users/HP/Downloads/polilingvizm-kak-lingvisticheskiy-kapital-informatsionogo-obschestva.pdf
4. Timirbaeva G.R. Polilingvizm kak sredstvo podgotovki perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii v polilingval'nom obschestve *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2007; № 3-4: 268-272.
5. Ivanova L.V., Agranat Yu.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya polikul'turnoj lichnosti studentov v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku v vuze *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 1-1: 82-84. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30880
6. Andres F. Language Relations in Multilingual Switzerland/ *Multilingua*. 1990; № 9: 11-45.
7. Grin F. L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*. 2010; № 16 (3): 55-74.
8. Klokov V.T. Razvitie i primenenie yazykovogo prava v Shvejcarii *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2009: 30-35.
9. Petrov I.A. *Ocherki istorii Shvejcarii*. Moskva, 2006.
10. Haas W. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz*. Available at: https://www.goethe.de/ins/se/de/kul/meh/22658641.html
11. Schneider H. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz – Vorbild oder Auslaufmodell?* Available at: https://www.pluriling-gr.ch/deutsch/artikel/d-schneider-artikel-vergleiche/
12. Büchi Ch. *So ist die Mehrsprachigkeit in der Schweiz entstanden*. Available at: https://www.nzz.ch/schweiz/wie-sich-romanen-und-germanen-nahe-kamen-ld.1406748
13. *Mehrsprachigkeit*. Available at: https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/mehrsprachigkeit.html
14. Shubich T.F. *Osobennosti sovremennoj yazykovoj politiki Shvejcarii.* Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/272960/1/125-128.pdf
15. *Mehrsprachigkeit in der Schweiz.* Available at https://www.plurilingua.admin.ch/de/mehrsprachigkeit-in-der-schweiz
16. Klokov V.T. Territorial'nye varianty francuzskogo yazyka. *Konspekt lekcij*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2003.
17. Nikolaev B.V. *Prava i svobody cheloveka v SShA: ocherki razvitiya zakonodatel'stva praktiki Verhovnogo Suda SShA*. Moskva: Izdatel'stvo MU im. Yu.S. Vitte, 2015.
18. Nikolaev B.V., Pavlova N.A. Yazykovaya politika v SShA: osnovnye tendencii razvitiya *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki.* 2014; № 4 (32): 61-68.

Статья поступила в редакцию 25.04.25

УДК 821.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-594-597

Prudius I.G., *Cand. of Sciences (Philology), Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: m-i-g@yandex.ru*

SIBERIAN SPACE IN THE S. TESSON AND VIRGILE DUREUIL'S GRAPHIC NOVEL "IN THE FORESTS OF SIBERIA". The article explores the specificity of the representation of Siberian space in the untranslated graphic novel written by French authors Sylvain Tesson and Virgile Dureuil "In the forests of Siberia" (Dans les forêts de Sibérie, 2019). The aim of the article is to study adaptation transformations of the spatial poetics of the S. Tesson's original novel, written in 2011, from

text into a visual narrative. Historical-cultural, intermedial and comparative research methods were used in order to identify the specific characteristics of the original and graphic texts and to compare them. Through analysing the genre features of the selected graphic novel, the motif complex, and the character system, significant differences between the original novel and its adaptations in the representation of Siberian space are identified. Special attention was paid to the autofictional character of Sylvain Tesson. In contrast to the 2011 novel, where the character undergoes an initiation rite by entering a space of cold and loneliness, in the graphic novel Sylvain Tesson's autofictional character finds inner harmony in a magical lake region, which is comparable to the space of paradise with which he associates Siberia.

Key words: **graphic novel, adaptation of literary work, poetics of space, image of Siberia, Siberian French text, Sylvain Tesson, Virgile Dureuil, "Dans les forêts de Sibérie"**

И.Г. Прудиус, *канд. филол. наук, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: m-i-g@yandex.ru*

СИБИРСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В ГРАФИЧЕСКОМ РОМАНЕ С. ТЕССОНА И В. ДЮРЁЙ «В ЛЕСАХ СИБИРИ»

Статья посвящена исследованию специфики репрезентации сибирского пространства в непереведенном на русский язык графическом романе французских авторов Сильвена Тессона и Виржиля Дюрёй «В лесах Сибири» (Dans les forêts de Sibérie, 2019). Целью работы является изучение адаптационных трансформаций пространственной поэтики оригинального романа С. Тессона 2011 года в результате его перевода в визуальный нарратив. Для выявления специфических характеристик оригинального и графического текстов и их сопоставления были использованы историко-культурный, интермедиальный и компаративный методы исследования. С помощью анализа жанровых особенностей выбранного графического романа, мотивного комплекса, системы персонажей, где отдельное внимание уделено автогерою С. Тессона, были определены существенные различия между оригинальным романом и его адаптацией, заключающиеся в репрезентации сибирского пространства. В отличие от романа 2011 года, где автогерой проходит обряд инициации посредством попадания в пространство холода и одиночества, в графическом романе центральный персонаж обретает внутреннюю гармонию в волшебном озерном краю, сопоставимом с пространством рая, с которым у него ассоциируется Сибирь.

Ключевые слова: **графический роман, адаптация художественного текста, поэтика пространства, образ Сибири, сибирский французский текст, Сильвен Тессон, Виржиль Дюрёй, «В лесах Сибири»**

Восприятие России в зарубежной литературе стало основой научной дисциплины, имагологии, фундамент которой в отечественном литературоведении заложила исследовательница Н.П. Михальская, отмечавшая мифологический характер русского пространства [1]. Исследование образа Сибири является отдельным направлением изучения имагологии [2]. В романе Ж. Верна «Михаил Строгов» (*Michel Strogoff*, 1876), по которому «французы еще в детстве составляют представление о России» [2, с. 124], главный герой, курьер русского царя Александра II, должен совершить поездку из Москвы в Иркутск, в то время – столицу Восточной Сибири. Миссия Строгова – предупредить родного брата царя, губернатора города, о скором прибытии татар (Жюль Верн имел в виду среднеазиатские народы) под предводительством хана Феофара, которому помогает изменник Иван Огарёв. Заметим, что основа книги – это путешествие Строгова, которому, чтобы добраться до Иркутска, необходимо преодолеть множество испытаний в течение трех месяцев, в том числе в виде излюбленных авторами медведей. Следовательно, уже в этом романе появляется мотив дороги, неразрывно связанный с сибирским топосом: сложная досягаемость этого места обусловливает прохождение героем многочисленных препятствий. Однако если персонажу удается достичь своей цели и оказаться в Сибири, его ждет награда, в первую очередь связанная с возможностью в этом пространстве находиться, постичь его одновременно красоту и ужас, что навсегда запечалится в сердце. Таким образом, в романе Жюля Верна мы находим один из первых художественно осмысленных в западноевропейской литературе образов Сибири, который, впрочем, не претерпел глобальных изменений и в наши дни, поскольку сибирское пространство продолжает интриговать зарубежных писателей своей специфической отделенностью и даже отграниченностью от всего мира, что определяет актуальность настоящего исследования.

Французский писатель и эссеист Сильвен Тессон (Sylvain Tesson, род. 1972) получил известность в первую очередь как путешественник, а уже затем как автор книг, большинство которых написано по итогам его поездок. Первой стала велопоездка по центральной пустыне Исландии в 1991 году. В 1993–1994 годах Тессон совершил кругосветное путешествие на велосипеде вместе с другом, писателем и режиссером Александром Пуссеном, а в 1996 году они опубликовали книгу «Мы ехали по земле» (*On a roulé sur la terre*, 1991), принесшую авторам молодежную премию IGN (Institut national de l'information géographique et forestière). Роман С. Тессона «В лесах Сибири» (*Dans les forêts de Sibérie*, 2011) также стал итогом шестимесячного путешествия на Байкал, когда автор в течение полугода жил как отшельник в тайге и писал дневник. Роман был опубликован в 2011 году, а одноименную графическую адаптацию [3] Тессон создал совместно с художником Виржилем Дюрёй (Virgile Dureuil, род. 1987) в 2019 году.

Основная цель исследования – анализ особенностей художественного пространства, представленного в непереведенном на русский язык графическом романе С. Тессона и В. Дюрёй, являющемся адаптацией оригинального одноименного романа французского писателя в визуальный нарратив, что обосновывает и новизну исследования. Следовательно, объектом исследования выступает пространственная организация графического нарратива, репрезентованная текстовыми и визуальными составляющими. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить графический роман на следующих уровнях поэтики – жанровых особенностей; композиции; образной системы, отдельное внимание уделив образу центрального персонажа, автогероя С. Тессона; мотивного комплекса, способов визуализации пространства. Теоретическая значимость заключается в представлении актуальной трактовки образа Сибири во франкоязычной литературе, а также в жанре графического романа, сочетающего текстовый и графический компоненты. Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать результаты исследования в лекционных и семинарских занятиях как по истории зарубежной литературы, так и в междисциплинарных культурологических исследованиях. Методология исследования включает историко-культурный, компаративный и интермедиальный анализы, позволяющие изучить выбранное произведение с точки зрения его жанровых особенностей и возможности выявления типических характеристик, связанных с адаптацией текста в графический нарратив.

В последние годы образ Сибири, привлекающей в первую очередь своей инаковостью для зарубежного читателя, становится популярным и в графических романах. Отметим, что мы, наряду с некоторыми литературоведами [4–10], выделяем графический роман в качестве самостоятельного жанра, выросшего из романа и комикса и соединившего повествовательную структуру романного жанра, неразрывно связанную с графической составляющей – наследием жанра комикса.

Рассмотрим несколько примеров. Так, Сильвен Тессон обращается к сибирскому пространству не только в романе «В лесах Сибири», но и в книге «По направлению волка: от Сибири до Индии по следам беглецов из ГУЛАГа» (*L'Axe du loup: de la Sibérie à l'Inde sur les pas des évadés du Goulag*, 2004). И почти через 20 лет, в 2023 году, вновь совместно с Виржилем Дюрёй Тессон публикует одноименную графическую адаптацию и этого произведения (*L'Axe du loup,* 2023) [11]. В центре повествования – образ Сибири с ее бескрайними замерзшими просторами, где располагались советские исправительно-трудовые лагеря. Тессон совершает очередное путешествие по следам беглецов из ГУЛАГа, из Якутска в Бенгальский залив, на 5 000 километров южнее. В экстремальных условиях, борясь с холодом, голодом и жаждой, как и заключенные, писатель-путешественник встречается со многими людьми, следуя по этому маршруту.

Сибирь как далекое пространство, наполненное великими битвами, где сражаются отважные воины, представлено в автофикциональном графическом романе французского писателя и художника Давида Б. (David B., род. 1959, наст. имя – Пьер-Франсуа Бошар, Pierre-François Beauchard) «Священная болезнь» (*L'Ascension du Haut Mal*, 2011). «А перед сном она [мама – прим. И.П.] читает нам "Михаила Строгова" Жюля Верна. Там клевые татары. Они все время на конях, до зубов вооружены и рубят всех, кого ни попадя» [12, с. 3], – вспоминает свое детство автогерой Давида Б. Отметим, что в этом произведении автор раскрывает историю болезни брата, в 1960–70-е гг. страдавшего от эпилепсии, в то время считавшейся проклятием и не поддававшейся адекватному лечению. Противопоставляя пространство собственного дома, где, по мысли Давида Б., для него царил настоящий ад, из которого он не мог вырваться, далекий, почти мифический мир Сибири был наполнен храбрыми воинами, способными изменять реальность вокруг себя согласно их желаниям.

В графическом романе Юрги Виле (Jurga Vilė, род. 1977) и Лины Итагаки (Lina Itagaki, род. 1979) «Сибирские хайку» (*Sibiro haiku*, 2017) [13] рассказывается история депортированной литовской семьи. В книге Виле и Итагаки находят отражение многие подобные истории о ссыльных в Сибирь в XX столетии. В основу романа легли события из прошлого семьи Виле, чей отец был сослан в середине века. В произведении сибирский топос все тот же – холодный, заснеженный, обособленный от всего мира. Во вступлении автор текстовой части, Юрга Виле, пишет: «Сибирь представлялась мне далекой ледяной страной, где у всех целыми днями в животах урчит, а с носов сосульки натекают» [13, с. 3].

Это «страшное место» [13, с. 3] населено с виду дикими и жестокими людьми, настоящими жителями тайги, по мнению сосланных литовцев. Но часто внутри сибиряки оказываются сочувствующими и желающими помочь. Подростковая направленность этого графического романа обусловливает и выбор центрального персонажа – восьмилетнего мальчика Альгиукаса, глазами которого читатель видит представленную сибирскую действительность, где мрачное пространство соединяется с фантазией юного героя, позволяющей выжить ему и его семье.

Оригинальный роман С. Тессона «В лесах Сибири» посвящен путешествию автора на Байкал, где он в течение полугода, с февраля по июль 2010 года, жил в хижине на северо-западном побережье озера, рядом с Байкало-Ленским заповедником, в 120 км от ближайшей деревни. Живя, как отшельник, в лесу, автогерой Тессона полгода почти не общается с людьми, созерцает красоты тайги и Байкала, поднимается в горы, учится рыбачить и рубить дрова, читает много книг, привезенных им в сибирскую глушь, а также постоянно пьет чай и водку, как русские: «Бревна, алкоголь и поэзия защищают меня, словно тройная броня» [14, с. 100]. За довольно небольшой период автогерой претерпевает как внутреннюю эволюцию (способность преодолеть одиночество, осознать свой дальнейший творческий путь), так и внешнюю (он становится хозяином двух щенков, а в июне его девушка, находящаяся в этот период во Франции, сообщает ему, что уходит от него). Свои мысли о путешествии, мире вокруг и отношении к жизни автогерой Тессона фиксирует в дневнике, где также делится размышлениями о прочитанных книгах, привезенных с собой в сибирскую глушь. Образную систему романа дополняют друзья-лесники центрального персонажа, их спутницы и туристы, с которыми герою иногда приходится проводить время. В финале заканчивается эта добровольная «робинзонада» автогероя, он оставляет своих верных собак и обещает вернуться на Байкал.

Исследовательница творчества С. Тессона Е.Г. Баранова относит роман к «французскому сибирскому тексту» [2, с. 124], ведущему начало от упоминавшегося нами ранее романа Ж. Верна «Михаил Строгов». В тексте Тессона представлен собирательный образ русского человека, сопоставимого с неукротимым хаосом и совершенно непонятным для западноевропейского человека поведением: «И мы выкидываем номер, в котором русским нет равных: произносим тост, торопливо срываемся с места, кидаем вещи в лодку, разгоняемся и мчимся неизвестно куда» [14, с. 201]. В противовес этому хаосу существует нетронутая природа тайги и Байкала, которая завораживает героя Тессона и где русский человек чувствует себя совершенно свободным, что желает почувствовать и центральный персонаж романа. Автогерой проходит обряд инициации [15] и обретает возможность попасть в мифологизированное пространство сибирской природы, где он духовно перерождается благодаря чистоте и нетронутости этого места. Е.Г. Баранова выделяет «мотив белизны», связанный с чистотой сибирской природы в тайге и чистотой озера Байкал [2, с. 126]. Но чистота связана с холодом и одиночеством – испытанием, которое проходит герой. Белый цвет заполняет весь роман, этот цвет сначала сковывает героя, как лед, но затем дает ему свободу, сравнимую с тем, как Байкал освобождается от корки льда по весне: «Девственные, полные желаний дни раскрываются белыми страницами… Я свободен распоряжаться ими как сочту нужным» [14, с. 30].

Обратимся к графическому роману «В лесах Сибири», где С. Тессон выступил сценаристом, и рассмотрим, как два автора, создатель оригинального текста и художник В. Дюрёй, трансформировали это произведение в графический нарратив.

Обратим внимание на то, что Е.Г. Баранова отмечает пограничное состояние центрального персонажа в оригинальном романе С. Тессона [2, с. 129], связанное с постоянным употреблением спиртного: «Я должен поскорее выпить. Пусть водка поможет мне лучше разобраться во всех тонкостях этих [природных – прим. наше] превращений. <…> После пятой рюмки начинаю понимать, что происходит внутри облака» [14, с. 150]. Таким образом, с помощью русской традиции (так считает персонаж Тессона) постоянно находиться в состоянии опьянения главный герой проходит обряд инициации и совершает переход из одного мира в другой, из мира города – в мир природы, из мира обыденности – в мифологизированный мир Байкала, связанного с белым цветом – цветом снега (с февраля по май снег, к удивлению автогероя, все еще лежит в лесу).

В графическом романе этот пограничный, холодный мир превращается практически в волшебный, ирреальный, куда герой попадает, как персонаж из сказочных историй, например, подобно Элли из книги «Удивительный волшебник из страны Оз» (*The Wonderful Wizard of Oz*, 1900). В рисованной истории автогерой Тессона тоже проходит некие испытания, обряд инициации, но, скорее, как персонаж из сказок, к примеру, в один из первых дней он идет за водой и видит руку, появляющуюся из проруби. Герой объясняет, что периодически с момента приезда ввиду уникальности этого места он находится в полубредовом состоянии, но его галлюцинации практически физически ощутимы, а, смотря на рисунок, читатель может воспринять эту иллюзию как реальность. Более того, в следующем фрейме Дюрёй рисует подо льдом Байкала фантастических существ, похожих на доисторических животных [3, с. 26], что указывает на неизбежность прохождения обряда инициации, если автогерой Тессона желает остаться в этой сибирской таинственной глуши.

В оригинальном романе мир Байкала – это суровое пространство в тайге, где, переживая «смерть» (от холода), герой совершает переход и возрождается. Лесной мир и мир сибирского пространства, как мы отметили, в графическом нарративе – это, скорее, волшебное пространство, где обычные вещи приобретают новые, сказочные черты. Например, суровая русская хижина («une cabane»), обитая «торжествующим в России пластиком» [14, с. 19], превращается художником Виржилем Дюрёй в пряничный домик, похожий на тот, что был в сказке «Гензель и Гретель» (*Hänsel und Gretel*), как будто сошедший с рождественских открыток [3, с. 8–9]. Дюрёй рисует деревянный маленький домик, крыша которого по-новогоднему покрыта снегом, а в маленьком окошке горит теплый желтый цвет. Пространство этого уютного «домика», где герой может согреться, располагает к тому, чтобы персонаж Тессона там мечтал, читал книги и занимался творчеством (писал дневник).

С пространством хижины в графическом романе связан и мотив ожидания чуда, неотделимый от образа Сибири для западноевропейского человека, поскольку это место кажется ему недоступным, находящимся за пределами его мира. Мотив чуда становится в книге и сюжетообразующим: от ожидания чудесного, волшебного перемещения на грузовичке в сказочное царство Байкала, через взаимодействие с природой, в том числе со своими волшебными помощниками – черной и белой собачками, символизирующими соединение двух противоположных и взаимодополняющих сил инь и ян, а также с подчас монструозными русскими, периодически приезжающими навестить героя, до прощания с этой фантастической страной в финале книги. Мотив чуда переплетается и с деталями, связанными с жилищем главного героя. К примеру, В. Дюрёй рисует прилетевших в хижину персонажа желто-синих синичек [3, с. 45], олицетворяющих не только приближение весны, но и тепло внутри волшебного домика, где находится автогерой. Почти ручные птички слушают персонажа, играющего на флейте, иными словами, искусство, творчество и чудо в этом графическом романе неотделимы друг от друга.

Отмеченное ранее употребление спиртных напитков уходит в графическом романе на второй план. Даже если на рисунках В. Дюрёй появляются люди, что-то пьющие, то их можно связать с мотивом волшебного напитка, сравнимого, например, с легендой о Тристане и Изольде, когда герои становятся бессильны перед чувством любви. В свою очередь, персонаж Тессона и его спутники, выпивая водку, становятся беспомощными перед силой красоты природы, их окружающей и наполняющей сердца героев любовью. Следовательно, именно чудесный мир Байкала позволяет автогерою найти вдохновение для создания дневника.

Особенность репрезентации визуальной составляющей заключается в том, что практически всё пространство графического нарратива заполняет не белый, как в оригинальном романе, а синий цвет. Синий становится основным цветом этого сказочного пространства, цветом волшебства, цветом жизни и надежды.

Французский историк-медиевист Мишель Пастуро отмечал, что синий цвет не пользовался популярностью вплоть до XIII века. Возможно, это было связано с трудностью его получения, однако «к концу Средневековья для некоторых авторов он становится самым прекрасным и благородным из цветов. В этом своем новом качестве он постепенно вытесняет красный, прежде игравший ту же роль» [16]. В свою очередь, И.И. Цыганок замечает, что синий «выражает удовлетворение», «согласие» [17, с. 35], «мир», «единение, тесную связь» [17, с. 11]. Исследователь подчеркивает, что синий «является предпосылкой способности к проникновенности, эстетическим переживаниям и глубокомысленным размышлениям», символизирует <…> «бесконечность пространства и вневременную вечность» [17, с. 11–12]. Значение синего цвета подтверждается многими литературными произведениями, где он является символическим, к примеру, в романе Новалиса «Генрих фон Офтердинген» (*Heinrich von Ofterdingen*, 1802), в пьесе М. Метерлинка «Синяя птица» (*L'Oiseau bleu*, 1908), в стихотворении «Синий цвет» Н. Бараташвили (1841, в оригинале – без названия) и во мн. др. В современной литературе синий также не утратил популярности: так, американская писательница Мэгги Нельсон, вдохновленная серией картин художницы Джоан Митчелл Les Bluets (1973), посвятила этому цвету целый роман – «Синеты» (*Bluets*, 2009).

Таким образом, выбор синего как цвета, заполняющего пространство графического романа С. Тессона и В. Дюрёй, объясняется его символическим значением, связанным, во-первых, с возможностью преодоления временных границ, а во-вторых, с творческим вдохновением. В этот цвет мечтаний погружен главный герой книги: его либо окружает синяя гладь Байкала, либо синее небо, которым он постоянно любуется [3, с. 50, с. 77, с. 90 и др.]. Даже рыба, которую ловит главный герой, нарисована художником в синем цвете [3, с. 50, с. 100] – это дары озера, заслуженные персонажем благодаря его усердному труду. Более того, синие Байкал и небо периодически буквально соединяются Виржилем Дюрёй [3, с. 50, с. 85, с. 97, с. 106], а в центре оказывается автогерой Тессона, которому дана уникальная возможность стать частью этого сказочного пространства.

В отличие от доминирующего синего цвета, связанного с миром природы, инфернальное пространство провинциального сибирского города Иркутска характеризует красный цвет. На первых страницах книги, до поездки на Байкал, главный герой заходит в красное пространство супермаркета, где он вынужден закупать продукты, в том числе красные кетчуп и табаско, еще больше подталкивающие уехать из пространства города: «Я выбираю супергорячие тапас <...> и пятнадцать видов кетчупа, именно из-таких вещей мне и захотелось покинуть этот мир» (« Je choisis le super hot tapas <…> quinze sorts de ketchup, à cause de choses pareilles, j'ai eu envie de quitter ce monde » [3, с. 6, здесь и далее – перевод текстовой части графического романа с французского на русский язык при-

надлежит автору статьи]). Возле супермаркета Дюрёй рисует синий грузовичок, который и перевозит главного героя через границу, в волшебный, тоже синий мир Байкала.

В финале книги соединяются два главных цвета – холодный синий, неизменно связанный с Байкалом, и теплый желтый, относящийся к согревающей хижине. Иными словами, на последней странице [3, с. 110] герой оказывается в своеобразном раю. Два фрейма представляют два эпизода. В первом кадре герой стоит на берегу озера вместе со своими собачками, символизирующими природную гармонию, и любуется красотой синего Байкала. Во втором – он находится на крыльце ставшей родной хижины, вновь вместе с собаками, и все они сливаются с лесом, с тайгой. Это и есть завершение его путешествия по волшебной стране, подарившей ему возможность обретения покоя и творческого вдохновения в сибирском пространстве, на первый взгляд кажущемся враждебным по отношению к западному человеку. Однако авторы графического романа развенчивают эту идею: Дюрёй с помощью графической составляющей – рисуя умиротворяющий пейзаж, а Тессон – с помощью текстовой: «Это утро <...> с привкусом отъезда. Гул поднимается, он это подтверждает… Это лодка. Растущая точка на горизонте. Конечная точка» (« La matinée a <…> le goût du départ, un bourdonnement s'élève, se confirme. C'est le bateau. Un point grossit à l'horizon. Un point final ») [3, с. 110]. Другими словами, герой не хочет уезжать из волшебного пространства Сибири, но понимает, что в сказочном мире длительное пребывание невозможно. И он должен преодолеть путь обратно на этой «растущей точке», лодке, которая отвезет его, переродившегося внутренне автогероя Сильвена Тессона, обратно, в пространство города.

Таким образом, сопоставив оригинальный роман С. Тессона и его графическую адаптацию, созданную писателем совместно с художником В. Дюрёй, мы выявили существенные различия в представлении сибирского пространства. В романе «В лесах Сибири» автогерой писателя, живя, как отшельник, в течение полугода в хижине на берегу Байкала, претерпевая испытания холодом, голодом, одиночеством и постоянным употреблением спиртных напитков, проходит своеобразную инициацию, чтобы определить свои внутренние потребности и желания, найти ответы на философские вопросы в прочитанных книгах, приехать обновленным в Париж. В графическом романе персонаж Тессона попадает в волшебное пространство сибирского озера, где он тоже проходит обряд инициации, но в большей степени связанный с постижением мира вокруг как чуда, которое спрятано от человека, вечно находящегося в цивилизованном мире города. Пространство Сибири в рисованной истории наполнено синим цветом, в данном случае символизирующим положительное начало, связанное с фантастическим местом вокруг Байкала и теплым желтым цветом, относящимся к главному герою и репрезентующим его возможность стать частью этого мифологического озерного пространства, наделяющего его способностью к творчеству – созданию произведения, сохраняющего в памяти это место.

Библиографический список

1. Михальская Н.П. Английские писатели о значении творческого наследия русских классиков. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2008; № 19: 171–182.
2. Баранова Е.Г. Роман С. Тессона «В сибирских лесах» – новая страница Сибирского текста французской литературы. *Сибирский филологический журнал*. 2020; № 2: 123–133.
3. Dureuil V., Tesson S. *Dans les forêts de Sibérie*. Bruxelles: Casterman, 2019.
4. Айснер У. *Комикс и последовательное искусство*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022.
5. Baetens J. Le roman graphique. *La bande dessinée: une médiaculture*. Paris: Armand Colin, 2012: 200–216.
6. Romero-Jódar A. Comic Books and Graphic Novels in their Generic Context. Towards a Definition and Classification of Narrative Iconical Texts. *ATLANTIS*. 2013; № 35.1: 117–135.
7. Дебренн М. Ситуация полилингвального общения во франкоязычных графических романах о России. *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2023; Т. 20, № 1: 66–76.
8. Меркулова М.Г., Прудиус И.Г. Жанр графического романа: к постановке проблемы (на материале современных франко- и англоязычных текстов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16; Выпуск 10: 3379–3385.
9. Меркулова М.Г., Прудиус И.Г. Графический роман – адаптация: к определению субжанра (на материале франко- и англоязычных текстов). *Научный диалог*. 2024; Т. 13, № 6: 250–265.
10. Прудиус И.Г. Репрезентация образа Мольера в графическом романе М. Пуарсона и Р. Марайя «Мольер: от шута до фаворита». *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2025; Т. 31, № 1: 85–96.
11. Dureuil V., Tesson S. *L'Axe du loup*. Tournai: Casterman, 2023.
12. Давид Б. *Священная болезнь*. Санкт-Петербург: Бумкнига, 2019.
13. Виле Ю., Итагаки Л. *Сибирские хайку*. Москва: Самокат, 2021.
14. Тессон С. *В лесах Сибири*. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2023.
15. Баранова К.М., Шалимова Н.С. Роман инициации в творчестве Дж. Грина. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2023; Т. 15, № 2: 72–80.
16. Пастуро М. *Синий. История цвета*. Москва: Новое литературное обозрение, 2017.
17. Цыганок И.И. *Цветовая психодиагностика. Модификация полного клинического теста Люшера*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.

References

1. Mihal'skaya N.P. Anglijskie pisateli o znachenii tvorcheskogo naslediya russkih klassikov. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2008; № 19: 171-182.
2. Baranova E.G. Roman S. Tessona «V sibirskih lesah» – novaya stranica Sibirskogo teksta francuzskoj literatury. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2020; № 2: 123-133.
3. Dureuil V., Tesson S. *Dans les forêts de Sibérie*. Bruxelles: Casterman, 2019.
4. Ajsner U. *Komiks i posledovatel'noe iskusstvo*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2022.
5. Baetens J. Le roman graphique. *La bande dessinée: une médiaculture*. Paris: Armand Colin, 2012: 200-216.
6. Romero-Jódar A. Comic Books and Graphic Novels in their Generic Context. Towards a Definition and Classification of Narrative Iconical Texts. *ATLANTIS*. 2013; № 35.1: 117-135.
7. Debrenn M. Situaciya polilingval'nogo obscheniya vo frankoyazychnyh graficheskih romanah o Rossii. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2023; T. 20, № 1: 66-76.
8. Merkulova M.G., Prudius I.G. Zhanr graficheskogo romana: k postanovke problemy (na materiale sovremennyh franko- i angloyazychnyh tekstov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16; Vypusk 10: 3379-3385.
9. Merkulova M.G., Prudius I.G. Graficheskij roman – adaptaciya: k opredeleniyu subzhanra (na materiale franko- i angloyazychnyh tekstov). *Nauchnyj dialog*. 2024; T. 13, № 6: 250-265.
10. Prudius I.G. Reprezentaciya obraza Mol'era v graficheskom romane M. Puarsona i R. Marajya «Mol'er: ot shuta do favorita». *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2025; T. 31, № 1: 85-96.
11. Dureuil V., Tesson S. *L'Axe du loup*. Tournai: Casterman, 2023.
12. David B. *Svyaschennaya bolezn'*. Sankt-Peterburg: Bumkniga, 2019.
13. Vile Yu., Itagaki L. *Sibirskie hajku*. Moskva: Samokat, 2021.
14. Tesson S. *V lesah Sibiri*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Ivana Limbaha, 2023.
15. Baranova K.M., Shalimova N.S. Roman iniciacii v tvorchestve Dzh. Grina. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2023; T. 15, № 2: 72-80.
16. Pasturo M. *Sinij. Istoriya cveta*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017.
17. Cyganok I.I. *Cvetovaya psihodiagnostika. Modifikaciya polnogo klinicheskogo testa Lyushera*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.

Статья поступила в редакцию 04.05.25

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-597-600

***Rymareva M.V.**, 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*

MODERN WAR REPORTING: FEATURES OF THE GENRE. The article discusses issues related to the term "war reporting," provides an overview of the work of modern Russian scientists and journalists, one way or another affecting the specifics of modern war reporting, emphasizes the importance of the level of professionalism of a military journalist in modern realities. The authors are particularly interested in issues related to the peculiarities of creating modern war reporting. Reflecting on the tradition and innovation in the creation of reports from combat sites by modern military journalists, the authors emphasize the need for an objective representation of reality. The article also discusses the issues related to the specifics of the professional activities of military journalists, analyzes the distinctive features of military reporting, touches upon the issues of ensuring the safety of the professional activities of journalists covering military events, and personal responsibility in covering issues related to the truth about the war. The findings offer prospects for further research in the field of war reporting. The results of the study can be used to determine axiological guidelines for the training of future journalists at the university.

Key words: **military journalism, war correspondent, war journalist, war reportage**

Е.Н. Рымарева, *канд. филол. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru*
Е.С. Долгина, *канд. культурологии, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: ekaterina290482@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ ВОЕННЫЙ РЕПОРТАЖ: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с термином «военный репортаж», предлагается обзор работ современных отечественных ученых и журналистов, так или иначе затрагивающих специфику современного военного репортажа, подчеркивается важность уровня профессионализма военного журналиста в условиях современных реалий. Особый интерес авторов вызывают вопросы, связанные с особенностями создания современного военного репортажа. Размышляя о традиции и новаторстве в создании современными военными журналистами репортажей с мест боевых действий, авторы акцентируют внимание на необходимости объективного отображения реальности. В статье также осмысляются авторами вопросы, которые связаны со спецификой профессиональной деятельности военных журналистов, анализируются отличительные черты военного репортажа, затрагиваются вопросы обеспечения безопасности профессиональной деятельности журналистов, освещающих события военной тематики, личной ответственности при раскрытии вопросов, связанных с правдой о войне. Выводы предлагают перспективы для дальнейших исследований в области военного репортажа. Результаты исследования могут быть использованы для определения аксиологических ориентиров при подготовке будущих журналистов в вузе.

Ключевые слова: **военная журналистика, военный корреспондент, военный репортаж, профессиональные требования**

Отечественная военная журналистика сегодня стала явлением общественно значимым, и в силу этого современные исследователи не должны, да и не оставляют ее без должного внимания. Методология ее изучения претерпевает серьезные изменения: исторически сложившиеся традиционные вербальные журналистские жанры, такие как репортаж, сегодня приобретают качественно новые характеристики. Научных работ, посвященных исследованию военного репортажа, немного. Именно этим и обусловлена актуальность нашего исследования. Научная новизна исследования заключается в авторском рассмотрении вопросов, связанных с особенностями создания современного военного репортажа, в комплексном освещении предъявляемых к современным военкорам требований, что позволяет рассматривать развитие военного репортажа как сложного динамического процесса, охватывающего вопросы теории журналистики, социального развития общества. Основной целью нашего исследования был анализ специфических особенностей современного военного репортажа, а также определение требований персональной ответственности военных журналистов, исполняющих профессиональный долг в зоне боевых действий. В процессе работы мы решали следующие задачи: определение роли военного репортажа в системе журналистских жанров, выявление ключевых характеристик военного репортажа, предоставление обзорного материала по вопросам профессиональных требований и этических стандартов, предъявляемых к военным журналистам, а также вычленение ряда специфических требований, предъявляемых к военкорам.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что авторы провели исследование военного репортажа не только в аспекте выявления типологических черт структуры и языка жанра, но и обосновали ряд факторов, способствующих пониманию принципов создания современного военного репортажа, что представляется весьма важным для современных журналистов, определяющих политическую повестку дня.

Практическая ценность данного исследования заключается в следующем: с целью формирования общих представлений о состоянии современной военной журналистики, выявления особенностей создания современного военного репортажа результаты исследования могут быть использованы при обновлении и разработки учебных планов и программ по направлениям подготовки «Журналистика», «Военная журналистика».

Методология исследования основывается на таких общенаучных принципах, как конкретность, объективность и целостность. Интегративный подход позволил проанализировать проблему развития военной журналистики как сложного исторического явления, типологический – проанализировать типологию военного репортажа, системный – рассмотреть особенности публикаций по проблеме вооруженных конфликтов.

Военная журналистика в условиях современных реалий является направлением значимым и востребованным. Она подразумевает освещение различного рода конфликтов: военных, террористических, этнических, религиозных. И если раньше, на этапе становления этого направления журналистики, военных журналистов было единичное количество, то сейчас их много, они имеют специальную подготовку и в плане профессиональном, и в плане физическом, и в плане тактическом (им приходится знать элементарные правила поведения человека, находящегося в зоне боевых действий или приближенных к зонам). Военная журналистика в России стала активно развиваться в 90-е годы, что было обусловлено рядом военных конфликтов, которые мы наблюдали в течение 1991–1999 годов: Карабах, Приднестровье, Южная Осетия, Абхазия, Чечня, Ингушетия, Дагестан. Именно тогда были заложены традиции написания современного военного репортажа.

Репортаж в системе журналистских жанров появился еще в первой половине XIX века и подразумевал сообщения, тематически ограниченные сферой политики и вопросами юрисдикции. В современной журналистике под репортажем подразумевается жанр оперативно исследовательский, предполагающий анализ, а его предметом является любое актуальное и значимое для социума событие.

Данное исследование опирается на значительную теоретическую базу. Публикации И.М. Дзялошинского [1] и Н.Г. Юзефовича [2] посвящены языковым аспектам публикаций военной тематики, о практиках фронтовых журналистов, проблематике развития журналистики вооруженных конфликтов писали В.И. Толшмяков, Т.В. Орлова [3], А.А. Мартынова [4]. Основные тенденции развития отечественной военной журналистики в период СВО рассматривал В.В. Орехов [5], И.В. Ерофеева и Л.В. Михалева [6] рассматривали аксиологический потенциал эмоционального интеллекта военного журналиста. В современных средствах массовой информации репортаж занимает одно из ведущих мест. Вопросы, связанные с жанром репортажа, рассматривались как отечественными исследователями, так и журналистами-практиками. В частности, А.Д. Кривоносов отмечает: «Репортаж – жанр, нацеленный не на констатацию события, а его описание, подразумевает оценочность» [7, с. 154]. К основным отличительным чертам репортажа относятся максимальная документальность, линейная, а не ретроспективная хронологическая структура текста, наглядность и иллюстративность, активная позиция журналиста, эмоциональность повествования. Об эмоциональности как составляющей «эффекта присутствия» говорит и М.Н. Ким, утверждающий, что репортаж должен представлять собой текст, наполненный описательной составляющей и авторскими оценками описываемых событий [8]. Названные научные работы позволили сформировать научный взгляд на вопросы функционирования военного репортажа в условиях современных вооруженных конфликтов.

Самым популярным жанром сегодня у военкоров является именно репортаж. Текст современного военного репортажа обязательно сопровождается соответствующими тематике видеокадрами: военная техника, военнослужащие российской армии, военнопленные, гражданские лица. Казалось бы, что слово журналиста становится вторично, но это не так. Никакая визуализация не способна передать такие категории, как запах, вкус, ощущение. Это можно отразить только при помощи слова. И это слово, как и раньше, является основным инструментом военного журналиста при создании репортажа. Логика мышления военкора, опыт наблюдения за ходом военных действий позволяют на основе деталей сделать общие выводы, акцентировать внимание на том, что является характерным и типичным, а что – аномальным, единичным. Военными корреспондентами «Комсомольской правды» в 2023 году были опубликованы две книги: «500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора» [9] и «Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара» [10]. Обе книги представляют собой цикл военных очерков, связанных между собой. Типизация как художественный прием позволяет авторам книг создать панорамную картину с мест боевых действий.

Сегодня благодаря военным журналистам накапливается базовый материал, который через какое-то время станет источником для создания художественных текстов, ведь именно так создаются исторические романы («Капитанская дочка» А.С. Пушкина, «Война и мир» Л.Н. Толстого). Это базовый материал не только для литераторов, но и для историков, кинематографистов, всех, кто будет освещать этот период истории России.

Современной аудитории благодаря активному использованию журналистами таких технических средств, как экшкамеры, дроны, благодаря возможности активного и оперативного использования социальных сетей и различных мессенджеров информация подается объемно, оперативно и наглядно. Современный репортаж – это синтез аудио- и видеоконтента. За три последних года клиповый формат современного военного репортажа стал основным при транслировании материалов о специальной военной операции, которая началась 22 февраля 2022 года. Картина, приближенная к объективной реальности, формируется у современной аудитории благодаря фрагментарному восприятию, анализу отдельных материалов, на основе полученной раздробленной информации создается собственный целостный образ.

Журналисты, имеющие аккредитацию в вооруженных силах и являющиеся официальными работниками средств массовой информации, относятся к категории «военный журналист», обязательным условием для получения данного статуса является отсутствие членства в каком-либо военном формировании. Журналисты, не имеющие аккредитации, считаются лицами гражданскими. В соответствии со ст. 79 Женевской конвенции «журналисты, находящиеся в опасных командировках в районах вооруженного конфликта, рассматриваются как гражданские лица» [11]. Профессия военного журналиста подразумевает исполнение профессионального долга при любых обстоятельствах, но при соблюдении одного жесткого условия: категорический запрет использования оружия. Журнали-

сты, как и медицинские работники, – люди гуманных профессий, добровольно лишающие себя возможности работать в комфортных условиях ради жизней других людей. Журналисты своими репортажами помогают избежать неосведомленности, формируют уважительное отношение к правам и достоинствам людей, призывают быть чувствительными к бедам людей, втянутых в «воронку войны».

Военные журналисты по понятным причинам должны обладать соответствующей физической подготовкой, базовыми знаниями в области военной техники, ранжирования званий в российской армии и других особенностях военного дела. Но также они должны уметь наладить контакт с людьми, обладать определенными знаниями психологии и быть очень чувствительными к чужой беде, иначе просто никто «не откроется», хорошего репортажа не получится, он будет безликим, сухим.

Военные журналисты в камуфляже и бронежилетах – это не для красивой картинки, это средства выживания, символ готовности к самопожертвованию во имя профессионального долга. И сегодня, к сожалению, список военкоров, погибших во время освещения событий СВО, достаточно велик: сотрудник пресс-службы Росгвардии Сергей Постнов (13.06.2022), журналист Олег Клоков (20.10.2022), аналитик и обозреватель портала RuBaltic.ru Алексей Ильяшевич (01.10.2022), корреспондент «России-24» Борис Максудов (22.11.2023), корреспондент РИА Новости Ростислав Журавлев (22.07.2023). Военные журналисты – это не просто храбрые люди, это люди, умеющие разбираться в геополитическом пространстве.

Говоря о специфике создания военного репортажа, особо следует отметить большую роль в написании практических пособий тех журналистов, которые работали в зоне боевых действий. Они составляют справочники и рекомендации на основе приобретенного в условиях военного времени жизненного опыта: как лучше выбрать ракурс съемки при видеорепортаже, как завуалировать информацию, не подлежащую трансляции. Сегодня мы отмечаем, что это направление работы стало популярным. В последние годы был издан свод правил «Памятка будущему военному корреспонденту» журналиста Владимира Орлова, в котором зафиксированы основные профессионально-этические стандарты работы военкора [12], «Справочник для журналистов, работающих в районе военных действий» [13], выпущенный Центром экстремальной журналистики, содержащий вопросы о правах военкоров, о безопасности, советы журналистов, в разное время работавших в «горячих точках». На основе личного опыта освещения боевых действий написана книга Романа Бабаяна «Территория войны. Кругосветный репортаж из горячих точек», в которой внимание автора сконцентрировано на жизни гражданского населения в условиях военной кризисной ситуации [14].

Актуальной идеологической задачей отечественной военной журналистики является формирование в сознании читательской аудитории героического образа участника специальной военной операции. Ему должны быть присущи такие черты, как мужество, героизм, патриотизм, ведь это образец современного защитника Отечества. Запрос на изображение «героев нашего времени» велик, реальных личностей, судьба которых может стать центром освещения при написании военного репортажа, предостаточно, традиционная духовная потребность в этом также обоснована историей и государственной политикой в этом вопросе. Дело только за журналистами, которые должны создать такой продукт, который сочетал бы в себе традиционную форму репортажа, но был бы наполнен содержательным компонентом, соответствующим запросам аудитории. При этом особенно важна идеологическая позиция военкора, акценты и детали.

Исследователи военного репортажа как жанра к особенностям дискурса относят использование сниженной лексики с целью достижения эффекта достоверности событий, она позволяет передать особую эмоциональность и придать повествованию динамику. «Современные требования к военному репортажу предполагают, кроме традиционных для этого жанра фактора авторского присутствия, динамизма изложения и иных «репортажных» элементов, наличие эффекта достоверности» [15, с. 14].

Военный репортаж представляется нам одним из сложных журналистских жанров в силу того, что автор должен не просто наглядно изобразить факты, но и показать их через призму собственного эмоционального восприятия. Субъективные авторские оценки проявляются в выборе тематики, места, героев, при этом собственное мнение военкора не должно превалировать над объективностью изображаемых событий, содержать компонент пропаганды, ведь главная цель военного репортажа – информирование о событии. Военный репортаж сочетает в себе событийный (действие разворачивается в конкретном месте в четко обозначенное время и является актуальным) и познавательно-тематический вид (посвящен жизненной ситуации, реальным героям).

Важную роль при написании военного репортажа играет словесно-логическая символика речи, в частности такое художественное средство, как деталь. Детали придают тексту наглядность, более четко воспроизводят событийную картину, оказывают значительное влияние на эмоциональное восприятие текста. При описании картины действий в военном репортаже абсолютно недопустим художественный вымысел. Репортер не имеет морального права нарушать правила международного гуманитарного права.

Вооруженный военный конфликт предполагает столкновение как минимум двух сторон, но журналисты при освещении военного конфликта должны стремиться к непредвзятому, объективному, беспристрастному изображению событий, выполнять роль наблюдателя, субъективно информировать о военных действиях, которые ведет его государство, и информировать об усилиях противника. Если материал, который необходимо «отписать» военному журналисту, противоречит его этическим нормам, он имеет право отказаться от его написания. И хотя этические нормы журналистов не всегда законодательно регламентированы, все же журналисты обязательно соотносят свою профессиональную деятельность со следующими базовыми документами, в которых закреплены этические нормы: Кодекс профессиональной этики российского журналистов Союза журналистов России (принят Конгрессом журналистов России 23 июня 1994 года), Этические принципы профессионального поведения журналистов, освещающих акты терроризма и контртеррористические операции» (приняты Федеративным Советом Союза журналистов России 30 октября 2001 года).

Результаты исследования позволяют заключить, что военная журналистика, как составляющая часть отечественной журналистики, предъявляет к военкорам особые специфичные требования, и роль военного репортажа в современном информационном пространстве весьма значима. Знание базовых принципов создания военного репортажа как журналистского жанра обеспечит объективное отражение событий. Современный военный репортаж представляет собой специфический жанр, внимание к созданию которого у современных военных журналистов должно быть особенно требовательно. Необходимость функционирования военного репортажа в системе журналистских жанров возникает в кризисные периоды истории, и в силу этих обстоятельств от военных журналистов требуется предельная правдивость при освещении событий, строгое следование международным правилам и этическим нормам, потому что по долгу профессии они формируют общественное мнение, создают материалы, на основе которых в дальнейшем исследователи этой эпохи будут давать ретроспективную оценку происходящим событиям. Репортаж как эмоциональный жанр военной журналистики имеет большое влияние на создание в сознании целевой аудитории негативного образа противника, героического образа бойца-соотечественника, позволяет одержать информационную победу на фоне военного конфликта.

Перспективы дальнейшей работы в данной области предполагают проведение долгосрочных исследований, направленных на выявление новых специфических особенностей современного военного репортажа. Таким образом, результаты данного исследования могут служить основой для практик начинающим корреспондентам и дальнейших научных изысканий, что, в свою очередь, будет способствовать глубокому пониманию и эффективному использованию традиционных и инновационных приемов при создании репортажа в условиях военных конфликтов.

Библиографический список

1. Дзялошинский И.М. Культура, журналистика, толерантность (о роли СМИ в формировании в российском обществе атмосферы толерантности и мультикультурализма). *Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002: 78–82.
2. Юзефович Н.Г. Язык межкультурного общения в политическом дискурсе. *Культурно-языковые контакты:* сборник научных трудов. Владивосток: Издательство ДВГУ, 2008; Выпуск 11: 208–214.
3. Толшмяков В.И., Орлова Т.В. Военно-политические аспекты обеспечения военной безопасности Российской Федерации. *Военная мысль*. 2020; № 11: 33–40.
4. Мартынова А.А. Специфика работы журналиста в зоне вооруженного конфликта. *Молодой ученый.* 2024; № 10 (509): 279–281.
5. 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.
6. Ерофеева И.В., Михалева Л.В. Аксиологический потенциал эмоционального интеллекта военного журналиста в медиадискурсе. *Гуманитарный вектор.* 2024; Т. 19, № 4: 132–140.
7. Кривоносов А.Д. *PR-текст в системе публичных коммуникаций.* Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2002.
8. Ким М.Н. *Репортаж: технология жанра.* Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2005.
9. Коц А.И. *500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора.* Москва: ИД «Комсомольская правда», 2023.
10. Стешин Д.А. *Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара.* Москва: Издательство ИД «Комсомольская правда», 2023.
11. *Дополнительный протокол к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающийся защиты жертв международных вооруженных конфликтов* (от 8 июня 1977 г. (протокол I) (с изменениями и дополнениями)). Available at: https://base.garant.ru/2540377/152c9e5d938eda344f0ddcab4fe40a55/
12. *Военно-политический журнал Владимира Орлова.* Available at: https://soldier-moskva.livejournal.com/478884.html
13. Пантелеев Б.Н. *Справочник для журналистов, работающих в районах военных действий.* Москва: Права человека, 2002.
14. Бабаян Р.Г. *Территория войны: кругосветный репортаж из горячих точек.* Москва: Э, 2016.
15. Амиров В.М. Сниженная лексика и эффект достоверности в современном военном репортаже. *Известия Уральского федерального университета.* 2015; № 2 (138): 14–18.

References

1. Dzyaloshinskij I.M. Kul'tura, zhurnalistika, tolerantnost' (o roli SMI v formirovanii v rossijskom obschestve atmosfery tolerantnosti i mul'tikul'turalizma). *Rol' SMI v dostizhenii social'noj tolerantnosti i obschestvennogo soglasiya.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2002: 78-82.
2. Yuzefovich N.G. Yazyk mezhkul'turnogo obscheniya v politicheskom diskurse. *Kul'turno-yazykovye kontakty:* sbornik nauchnyh trudov. Vladivostok: Izdatel'stvo DVGU, 2008; Vypusk 11: 208-214.
3. Tolshmyakov V.I., Orlova T.V. Voenno-politicheskie aspekty obespecheniya voennoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. *Voennaya mysl'*. 2020; № 11: 33-40.
4. Martynova A.A. Specifika raboty zhurnalista v zone vooruzhennogo konflikta. *Molodoj uchenyj.* 2024; № 10 (509): 279-281.
5. Orehov 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. Erofeeva I.V., Mihaleva L.V. Aksiologicheskij potencial `emocional'nogo intellekta voennogo zhurnalista v mediadiskurse. *Gumanitarnyj vektor.* 2024; T. 19, № 4: 132-140.
7. Krivonosov A.D. *PR-tekst v sisteme publichnyh kommunikacij.* Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2002.
8. Kim M.N. *Reportazh: tehnologiya zhanra.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2005.
9. Koc A.I. *500 dnej porazhenij i pobed. Hronika SVO glazami voenkora.* Moskva: ID «Komsomol'skaya pravda», 2023.
10. Steshin D.A. *Svyaschennaya voennaya operaciya: ot Mariupolya do Soledara.* Moskva: Izdatel'stvo ID «Komsomol'skaya pravda», 2023.
11. *Dopolnitel'nyj protokol k Zhenevskim konvenciyam ot 12 avgusta 1949 goda, kasayuschijsya zaschity zhertv mezhdunarodnyh vooruzhennyh konfliktov* (ot 8 iyunya 1977 g. (protokol I) (s izmeneniyami i dopolneniyami)). Available at: https://base.garant.ru/2540377/152c9e5d938eda344f0ddcab4fe40a55/
12. *Voenno-politicheskij zhurnal Vladimira Orlova.* Available at: https://soldier-moskva.livejournal.com/478884.html
13. Panteleev B.N. *Spravochnik dlya zhurnalistov, rabotayuschih v rajonah voennyh dejstvij.* Moskva: Prava cheloveka, 2002.
14. Babayan R.G. *Territoriya vojny: krugosvetnyj reportazh iz goryachih tochek.* Moskva: `E, 2016.
15. Amirov V.M. Snizhennaya leksika i `effekt dostovernosti v sovremennom voennom reportazhe. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2015; № 2 (138): 14-18.

Статья поступила в редакцию 24.04.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-600-603

Tang Yongshi, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: rusviolet@163.com*

"THE CAVE" BY E.I. ZAMYATIN – A SHORT STORY AND A PLAY OF THE SAME NAME: AN AUTO-INTERPRETATION OR AN ORIGINAL WORK? The article examines features of the author's style of E.I. Zamyatin based on the material of the short story "The Cave" and the play of the same name, written based on the story. The article examines the peculiarities of the language of the works, due to the peculiarities of the genre, the specifics of constructing an image in a story and a play. The play repeats the plot of the story "The Cave," however, it has some differences both in the plot and in the images of the characters, in the ways of organizing the artistic space, and in the choice of means of artistic expression. These differences are due to both the conditions of the genre and the historical and cultural context, which their creator could not ignore. The basis for the creation of the image in both works is the cross-cutting "cave" metaphor, which acquires a symbolic meaning. In the play, the artistic detail has a broader semantic meaning than in the story; each detail acquires a deep symbolic meaning.

Key words: **E.I. Zamyatin, prose, drama, symbol, metaphor, theater, individual style**

Тан Юнши*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: rusviolet@163.com*

«ПЕЩЕРА» Е.И. ЗАМЯТИНА – РАССКАЗ И ОДНОИМЕННАЯ ПЬЕСА: АВТОИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИЛИ ОРИГИНАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ?

В статье рассматриваются особенности авторского стиля Е.И. Замятина на материале рассказа «Пещера» и одноименной пьесы, написанной на основе рассказа. Исследуются особенности языка произведений, обусловленные особенностями жанра, специфика построения образа в рассказе и пьесе. Пьеса повторяет сюжет рассказа «Пещера», однако имеет некоторые отличия как в сюжете, так и в образах персонажей, в способах организации художественного пространства, в выборе средств художественной выразительности. Эти различия обусловлены как условиями жанра, так и историко-культурным контекстом, который не мог не учитывать их создатель. Основой создания образа в обоих произведениях становится сквозная «пещерная» метафора, которая приобретает символическое значение. В пьесе художественная деталь имеет более широкую смысловую нагрузку, чем в рассказе; каждая деталь приобретает глубокий символический смысл.

Ключевые слова: **Е.И. Замятин, проза, драматургия, символ, метафора, театр, индивидуальный стиль**

Индивидуальный стиль Е.И. Замятина все чаще становится предметом исследования как в лингвистике, так и в литературоведении. Ю. Тынянов определил принципиальную особенность стиля писателя как «образ вместо вещи» и «вместо трех измерений – два» [1, с. 156]. Стиль Замятина, по словам Ю. Тынянова, убедителен до «физиологического ощущения» [1, с. 157].

Особенности стиля писателя раскрываются в трудах П.П. Арсентьевой, Л.В. Поляковой, Е.Б. Скороспеловой, Т.Т. Давыдовой, Н.Ю. Желтовой, Н.З. Кольцовой, Е.Ю. Коломийцева, Н.Н. Комлик, М.Ю. Любимовой, О.О. Румянцевой и др. Замятинское наследие, по сравнению со многими классиками, не столь богато, что, по словам А. Ремизова, не умаляет его ценности: «*Замятин* не болтун литературный и без разглагольствований: за 29 лет литературной работы осталось – под мышкой унесешь; но весь – *свинчатка*» [2, с. 118]. Наследие писателя включает в себя прозу и драматургию, киносценарии, литературоведческие и критические статьи, но если в 1910-е он заявил о себе прежде всего, как прозаик, то в 1920-е был известен как автор пьес: его «Блоха» с успехом шла на сцене Московского Художественного театра в 1925 г. и в Ленинградском Большом драматическом театре в 1926 г. В 1924 г. «Общество почётных звонарей» выступило практически в одно и то же время на сцене в Риге, в Театре русской драмы, и в Ленинграде, в Михайловском театре.

Однако как драматург Е.И. Замятин работал недолго – в течение десяти лет. Последняя пьеса была им написана в 1930 г. И большинство пьес были созданы на основе прозы – своей или чужой – и прежде всего любимых им классиков русской литературы. Так, «Блоха» написана на основе знаменитого «Левши» Н.С. Лескова, «История одного города» – по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина, «Общество почетных звонарей» отсылает к замятинской же повести «Островитяне» и т. п. Переработка прозаического произведения в пьесу – обычная практика театра, и едва ли Замятина можно считать новатором в этой сфере: достаточно обратиться к творчеству его друга М. Булгакова, чтобы убедиться, что встречное движение драмы и эпоса («Кабала Святош» и «Жизнеописание Мольера») и шире – театра и автора («Дни Турбиных», которые писались по заказу Московского Художественного театра, желавшего поставить «Белую гвардию» на сцене) в 1920-ее гг. было весьма распространенным явлением.

Актуальность исследования определяется тем, что большинство исследований о творчестве Е.И. Замятина сосредоточено на его прозе, в то время как его театральные произведения остаются недостаточно изученными. Особенно заметен недостаток исследований, посвящённых сравнительному анализу произведений, одно из которых является результатом авторского «перевода» другого, процессу – «самоадаптации» творчества. В данной статье анализируются различия между рассказом «Пещера» и одноименной пьесой, исследуются границы между «автоинтерпретацией» и оригинальным произведением, а также выявляются особенности художественной стратегии Е.И. Замятина в его межродовом «автопереводе».

Цель данного исследования – выявить художественную стратегию и идейную эволюцию Е.И. Замятина, а также исследовать роль литературного рода в выборе автором художественных средств. Кроме того, рассматриваются влияние социально-исторического контекста на интерпретацию текста и изменение восприятия писателем комплекса проблем – прежде всего последствий революции.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Рассмотрение текстуальных различий между рассказом и пьесой, сравнение сюжетных алгоритмов, анализ различий в характеристиках персонажей и прояснение логики пространственно-временной организации произведений.

2. Анализ языковых приёмов автора в разных родах, дешифровка реконструкции метафорической системы в пьесе и разбор специфических функций различных элементов сценического пространства.

3. Рассмотрение эволюции взглядов писателя в период между созданием двух произведений, постановка вопроса о «самоцензуре» при работе над адаптацией.

Научная новизна работы состоит в том, что она представляет собой первое комплексное сравнительное исследование рассказа «Пещера» и её театральной интерпретации. В ходе исследования были подробно рассмотрены различия между двумя версиями произведения в сфере сюжета, системы персонажей, способов создания образов героев, а также пространственно-временной структуры (в том числе и «сжатия» метафоры за счет «освоения» сценического пространства). Данное исследование преодолевает ограничения, присущие анализу одного текста, и позволяет увидеть переход от повествовательной стратегии в создании гротескной реальности к психологическому реализму драмы в раскрытии характеров персонажей.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что она демонстрирует, как Е.И. Замятин балансирует между законами литературы и сцены в процессе автоинтерпретации, и может служить примером для разработки теории межродовой адаптации прозы к условиям сцены.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные в статье стратегии адаптации могут быть использованы в качестве методического пособия для переноса классических литературных произведений на сцену, а также в качестве вспомогательного материала при преподавании литературы, что позволит студентам понять, как литературный род влияет на выбор художественных средств.

Методологической основой исследования является комплексный исследовательский подход, включающий в себя сравнительный анализ, культурно-исторический, герменевтический и междисциплинарный методы.

Пьеса «Пещера», основанная на рассказе 1920 г., была написана в 1927 г. по заказу МХАТа, который готовил спектакли по произведениям советских писателей. Пьеса повторяет сюжет рассказа «Пещера», однако имеет некоторые отличия как в сюжете, так и в образах персонажей, в способах организации художественного пространства, в выборе средств художественной выразительности. Часть этих различий обусловлена особенностями жанра произведений, часть, на наш взгляд, связана с тем, что после написания рассказа до момента работы над одноименной пьесой прошло семь лет, и за эти годы претерпели изменения взгляды автора.

Имя главного героя в рассказе и пьесе звучит по-разному: в рассказе – Мартин Мартиныч, в пьесе – Мартин Мартинович. Казалось бы, незначительное различие, но оно весьма существенно. В пьесе заостряются те черты персонажа, которые подчеркивают его принадлежность к интеллигенции, конкретизируется род его занятий в прежней, дореволюционной жизни: «Разве кто поверит, что это – я, что когда-то в огромной зале я сидел за роялем, люди аплодировали, бесились, кричали» [3, с. 475]. Безусловно, сцена требует более явных, отчетливых характеристик героев, выделения в их образах основных черт, и Замятин учитывает ее правила.

Подчиняется он законам сцены и в организации хронотопа. Если рассказ начинается с метафорического описания Петербурга 1920-х гг., а после дается минимально – почти штрихами – описание «пещеры» – квартиры Мартина Мартиныча и Маши, замерзающих в своем «последнем бастионе» – спальне, то экспозиция пьесы – это действие в интерьере петербургской квартиры 1920-х гг. В этой части нет, в отличие от рассказа, ни одного элемента, формирующего образ пещерного, первобытного мира. Единственная отсылка ко времени – ремарка: «Комната – когда-то, вероятно, была кабинетом» [3, с. 474], благодаря чему обозначается мотив прежней жизни, дореволюционного «прежде». Однако сразу возникает ощущение диссонанса: в описании обстановки квартиры соединяется несовместимые предметы – и по функции, и по социальному «статусу». Сначала – «рояль, письменный стол, книги» [3, с. 474], а потом – внезапно: «на рояле – утюг, пять очищенных картошек, ноты, топор, прикрытые книгами тарелки и банки» [3, с. 474]. И тот же нелепый набор предметов на письменном столе. Зримое совмещение несовместимого – сильный ход автора пьесы, заставляющего «работать» не только декорации, но и реквизит. Страстный почитатель Гоголя, непревзойденного мастера детали, Замятин выносит в сильную позицию вещный мир – предметы, которые занимают центральное место в пространстве, едва ли не вытесняя из него героев: «Посредине комнаты – «буржуйка» с трубой, кровать. В передней находится кухонный стол, деревянное корыто, ведра» [3, с. 474]. Обстановка свидетельствует о том, что обычная жизнь обитателей дома нарушена какой-то стихией. Каждая деталь выступает символом катастрофы, бедствия: вещи – обломки цивилизации.

Действие пьесы разворачивается несколько иначе, чем сюжет рассказа. Уже в первых репликах героев появляется мотив, который в рассказе не столь явно развит, – мотив непонимания между Мартином Мартиновичем и Машей. В пьесе он является одним из ведущих: сплетаются, оттеняя друг друга, мотивы боли – в том числе порожденной досадой не столько на другого, сколько на себя, – и любви.

Что касается метафор, то в этом плане между рассказом и пьесой тоже есть весьма существенные различия. Помимо ключевого, в терминах самого Замятина «интегрального» [4, с. 306], образа пещеры в пьесе важную роль играет мотив темноты, обретающий в условиях сцены статус реализованной метафоры: зримое воплощение категорий «свет / тьма» для Замятина, усвоившего уроки Чехова (вспомним его лекции по технике прозы), сообщает особый смысл словам героев. Метафора темноты начинает разворачиваться с первых реплик персонажей, причем сразу в прямом противопоставлении с метафорой «свет»: «Я не могу, не могу дышать в этой темноте… Да когда же они наконец свет дадут…» [3, с. 474].

В пьесе пещера – метафора, отражающая самоощущение героев. Хотя Мартин бросает в печь последние дрова, тьма не уходит, и впервые в пьесе в реплике Маши звучит слово *пещера*. Здесь более четко обозначено противопоставление раньше / сейчас. Интересно, что в репликах персонажей метафора *пещера* не имеет резко негативной, тяжелой эмоциональной оценки. О том, что на героев давит это ощущение пещерного свода, можно догадаться только по ремарке автора: Маша после того, как дают электричество, облегченно вздыхает. Кстати, Мартин никак не реагирует на появление света; чтобы подчеркнуть это, Е.И. Замятин использует ремарку *продолжает*. Далее следует монолог Мартина, в котором герой озвучивает свои горькие мысли по поводу их с Машей настоящего положения. «Пещерный» человек живет одним днем, для него нет времени. Для Мартина и Маши важнее *сейчас* – в «пещерном» мире нет будущего, нет прошлого, нет сна, только настоящее, в котором счастье приносят огонь и пища.

В пьесе, по сравнению с рассказом, больше обыденности, если в рассказе история героя звучит в трех регистрах, два из которых предполагают более высокий уровень условности – будь то метафорический сюжет «пещерного двойника» Мартина Мартиныча, некоего доисторического существа, в которое обращает человека бесчеловечное время, или сюжет, связанный с воспоминаниями о прошлом, о дореволюционной жизни – мире высокой культуры, то для сцены автор оставляет лишь один план – настоящего, как то и предполагает драматический род. Мотив сна зыбко угадывается только в воспоминаниях Мартина Мартиновича о прошлом: полные рукоплещущие залы, он за роялем… Это настолько несопоставимо с тем, что происходит сейчас, что кажется сном. Маша настроена не столь пессимистично. После слов Мартина о том, что завтра больше не существует, Маша вспоминает о своих именинах. Мартин об этом забыл – тоже немаловажная деталь: он глубже, чем Маша, погружен в «пещерную» жизнь, больше потерял себя прежнего. На первый план выходит мотив времени: противопоставление прежде/сейчас. Точно так же, как и в одноименном рассказе, «завтра» не существует. По крайней мере, для Мартина. Но Маша настойчиво говорит о завтра, для нее это важно – чтобы завтра было, чтобы оно было похоже на прошлое хотя бы тем, что в доме тепло. Она напрямую связывает «прежде» с теплом, причина и следствие явно меняются местами в ее словах, когда она возбужденно мечтает о завтрашнем дне: «Так вот, если ты *затопишь* с утра, я даже попробую, может быть, – я встану, оденусь как следует, я *буду совсем прежняя* хоть один день… И ты – ты сядешь за рояль и сыграешь для меня, Март, *потому что* ведь в комнате *будет совсем тепло… совсем тепло*, ты подумай…» [3, с. 475-476].

На коротком текстовом пространстве пьесы в самом начале действия автором уже сформирован глубокий второй смысловой план – символический, построенный на деталях и метафорах (однако не таких выпуклых и очевидных, как в рассказе), и он постепенно выходит на первое место. Уже в этом эпизоде становится ясно, что речь здесь идет не столько о празднике, который дорог Маше как примета любимого и невозвратного «прежде», сколько о будущем: слово *завтра* выступает как символ будущего в самом широком смысле – не только в словах Маши: «…может быть, завтра – это мои последние в жизни…» [3, с. 476], но и в репликах Мартина: «Я сделаю… я сделаю все, что хочешь, только бы ты завтра была…» [3, с. 476]. Эти слова объясняют, что заставило Мартина поступиться своими нравственными принципами и опуститься до кражи. Его внутренняя борьба передается репликой *неуверенно* и *твердо*. В диалоге Маши и Мартина важно все: паузы, повтор слов, недоговоренности – здесь, как это свойственно творческой манере Е.И. Замятина, нет мелочей, выверена и полна смысла каждая деталь. Поскольку автор был ограничен рамками драматического рода в выборе художественно-изобразительных средств, он особенно точен в деталях, в интонациях, в выборе слов.

Для Маши сон – это уход из слишком тяжелой для нее реальности, от которой ее пытается уберечь Мартин. В этом смысле представляется символичным визит Обертышева после того, как засыпает Маша. Обертышев – представитель «пещерного» мира, то, что происходит в квартире, – это реальность, в которой Маше нет места, где она жить не может, которая ей представляется сном. Появление Обертышева в квартире – еще одно существенное отличие рассказа и пьесы. Почему в пьесе не Мартин спускается в квартиру Обертышевых, а Обертышев приходит к Мартину? Видимо, в первую очередь это обусловлено жанровыми особенностями пьесы, а именно – требованиями единства места. Обертышев так же, как в рассказе, многословен, часто повторяет этикетные и оценочные слова: «*…здрасте,* Мартин Мартинович, *здрасте, здрасте;* …под нами опять трубы заморозили, *не топят, не топят; …нехорошо, нехорошо* о других не думать, *нехорошо; …прискорбно, прискорбно*» [3, с. 476]. Точно так же, как в рассказе, для раскрытия образа Обертышева автор использует его отношение к книгам: «А вы бы этак стульчиками, шкафчиками… книги тоже: книги – ведь они к чему нынче, ни к чему, ни к чему…» [3, с. 476] – ему, как представителю «пещерного» мира, книги не нужны, они годны только в качестве дров. За вежливыми, учтивыми оборотами речи, правильными словами – глубокое равнодушие, непробиваемый эгоизм, готовность «глотку перегрызть» за свое, независимо от того, к чему приведет его равнодушие: может, к смерти человека? В Обертышеве уже нет этих человеческих качеств, они вытеснены одним всепоглощающим желанием – выжить. В этом контексте фраза «За водичку спасибо» [3, с. 477] звучит почти издевательски. Ремарка *Быстро уходит* навевает параллель со зверем,

уносящем добычу в свою пещеру. В пьесе в описании Обертышева нет «звериных» метафор, однако ему дают характеристики другие персонажи: Маша (*мне он противен, как крыса… как крыса*), Селихов (*как собака, сукин сын*).

В рассказе Мартин пережил жестокую внутреннюю борьбу перед тем, как украсть дрова, но в пьесе часть этой внутренней борьбы проявляется только в его действиях: «…минуту стоит над ней, стиснув руки. Думает. Вдруг решительно напяливает на себя сверх уже надетого летнего пальто еще одно пальто, засовывает в карман косырь, клещи» [3, с. 478]. Сцена, в которой Мартин, стиснув руки, смотрит на заснувшую Машу, практически дублирует фразу рассказа: «нет сил прихлопнуть Машино завтра» [4, с. 544]. Он опасается, что Маша узнает о подлинном положении дел: «Уронил клещи, застывает в испуге» [3, с. 478]. В отличие от рассказа, где Мартин принимает решение украсть дрова на пути к дому, в пьесе нет внезапного, спонтанного решения, здесь более сознательная подготовка к краже. Мартин вводит Машу в заблуждение, говоря, что идет в домовой комитет, но на самом деле он планирует кражу дров, готовит инструменты. Он идет «умирать», убивает в себе нравственного человека, то, что его делало человеком.

В пьесе мастерски используется косвенный психологизм: пластика, жесты Маши выдают ее состояние, и это понимает ее муж. Маша не может встать, она не может вернуться из своего сна-бреда, та, какой она стала, ей отвратительна: «…немного приподнимается, пробует встать – не может, опять опускается на постель. Берет со столика ручное зеркало, смотрит на себя, с отвращением бросает зеркало» [3, с. 478]. Тонко чувствуя законы сцены, Замятин показывает перелом во внутреннем действии – и вновь сказываются уроки Чехова, в пьесах которого подтекст (подводное течение, призванное воссоздать настроение не отдельного персонажа, но мира, в котором пребывают его герои) – освещение, звуки, рождающиеся на сцене и за сценой, действия (или не-действия) персонажей – выходит на поверхность, заслоняя (если не замещая) собой сюжет.

Вторая сцена начинается, на первый взгляд, оптимистично (для сцены особенно важен контраст в тональности между эпизодами и картинами): зимний морозный день, узоры на окнах, топится печь, скатерть на столе, Маша одета, в кресле, Мартин за роялем. Но автор отмечает в ремарке детали, которые не позволяют поверить в идиллию: «На столике – скатерть, *две восьмушки хлеба,* какие-то *черные, ужасного вида лепешки*» [3, с. 479]. И Мартин, сидящий за роялем, теперь не может играть как раньше: «…начинает играть прелюдию Скрябина, бросает. Начинает бравурную вещь – тотчас же обрывает, встает. Мартин Мартинович. Нет, не могу…» [3, с. 479]. Замятин верен себе: как и в рассказе, музыка Скрябина – важнейшая составляющая всей «партитуры» вещи. Скрябинский «код» в творчестве Замятина играет особую роль, как показывают К.В. Дьякова («Конкретное имя композитора «живой музыки» – Скрябина – важно для Замятина, оно подчеркивает собственно авторское начало в музыке, роль фигуры творца, личности в создании художественного произведения» [6, с. 567]) и Н.З. Кольцова («Однако, думается, именно творчество Замятина глубинно связано с именем и творчеством Скрябина. В том, что Замятин был хорошо знаком с творчеством композитора, убеждают и упоминание имени Скрябина и названий его творений в произведениях писателя, и контекст, в котором они появляются» [7, с. 93]). Новый, изменившийся Мартин и музыка, искусство – несовместимы. Основной нерв первых сцен второго действия – переживания Мартина Мартиновича, который *вскакивает* от любого звука. Состояние мучительного ожидания передается не только с помощью движений и действий героя, но и благодаря повторяющемуся несколько раз слову *дрова*: «Какое счастье, что у нас еще хоть *дрова* есть… Правда?..» [3, с. 480]. Если в рассказе напряжение героя воссоздается с помощью метафорического образа узла, то в пьесе оно нагнетается благодаря «сгущению» самой атмосферы.

Однако и условия сцены не заставляют Замятина отказаться от символики сна. В пьесе Маша пересказывает свой сон, чего нет в рассказе: она видит железнодорожную станцию, но здесь появляется новый, четко выраженный символ: «…и какая-то станция, а на вывеске вместо названия станции – *рука с указательным пальцем*… ну знаешь, какие указывают: «Выход здесь». И палец прямо показывает на тебя, ты мечешься и пересаживаешься с места на место, а палец поворачивается за тобой, как стрелка…» [3, с. 480]. Здесь интересно и значимо все, каждая деталь сна имеет глубокий символический смысл. Реплика *ты мечешься* и *пересаживаешься с места на место* ясно говорит не только о внутреннем мире Маши, но и в первую очередь об эмоциональном состоянии Мартина. Выход, о котором говорит Маша, – смерть, уход из «пещерной» жизни. Но в пьесе «пещерных» метафор намного меньше, чем в рассказе, и причина этого, думается, не только в особенностях драмы как жанра. Пьеса была написана через семь лет после создания рассказа, возможно, Замятин, оставаясь еретиком, все же понимает, что «проскочить» на сцену произведение, в котором недвусмысленно оцениваются последствия революции, вряд ли сможет.

В пьесе Замятин использует и прием рифмовки эпизодов, реплик и даже поведения персонажей, добиваясь удивительного эффекта: антагонисты вдруг начинают восприниматься как двойники: Мартин Мартинович начинает походить на своего антипода – Обертышева. Так же, как в рассказе, Мартин прячется за многословием, разговаривая с Селиховым, и это наводит на мысль о сходстве нового Мартина и Обертышева. Авторские ремарки точно и исчерпывающе передают состояние героя: «перебивает, торопливо, лихорадочно»; «громко»; «оставив Селихова одного, быстро проходит в кабинет Маше, так же лихорадочно» *[3, с. 480].* Однако, разумеется, такого рода ситуативное «двойничество» лишь подчеркивает контраст между антиподами: Мартин суетится, думая не о себе, но о Маше. Он мечется между Селиховым и Машей, боится, что Маше все станет известно, лихорадочно пытается спрятать дрова. В этой части пьесы часто повторяется слово *тепло*, но, как это ни парадоксально, оно теряет связь с *прежде*, как это было в рассказе и в начале пьесы: «Маша. У нас сегодня праздник, тепло. Селихов. Нда… дров не пожалели… Тепло…» [3, с. 481], на что Селихов отмечает, что на улице – *собачий холод*. Тепла слишком много, оно лихорадочно, как и поведение Мартина. Поэтому мотив тепла обретает иное, тревожное звучание. Замятинская пьеса становится своего рода партитурой спектакля, в котором важнейшим конститутивным элементом является настроение, тональность, ритм. Музыкальная фактура, как и у Чехова, очевидна.

Образ Селихова в пьесе тоже строится несколько иначе, чем в рассказе. Селихов такой же шумный, смешливый, но без фрондерства. В пьесе автор подчеркивает, что Селихов не лишен такта: «Селихов (разделся, входит). Ну-с, сударыня, во-первых-во-вторых, вас с тезоименитством. Как же, как же… Мне Обертышев говорил, что ваш супруг именно по этому случаю…» [3, с. 481] – и, понимая, что Мартин боится, что Маша узнает о краже, переводит разговор на другое. Более того, он и приходит к Мартину вместо Обертышева, так как понимает ситуацию главного героя: «Хотел было сам к вам… Ну я уж взял на себя, потому что знаю – у вас жена и все такое…» [3, с. 483]. Селихов не лишен наблюдательности, неглуп, понимает значение тех случаев, о которых рассказывает, но наблюдает за происходящим с отстраненным вниманием, как за тем, что очень мало касается его напрямую.

Центральный образ-символ рассказа – синий флакончик – в пьесе появляется позже: в момент, когда Мартин лихорадочно ищет чай. Символика цвета в пьесе выражена заметно слабее, чем в рассказе, но символическое значение цвета в обоих произведениях одинаково, как и образа весны, прежней жизни: синий и зеленый цвета. В рассказе, однако, символика цвета усилена и отсылками к музыке Скрябина. По мнению Н.З. Кольцовой, Замятин учитывает скрябинскую идею цветомузыки: «… в рассказе «Пещера» скрябинский опус № 74 становится символом культуры прошлого, культуры Петербурга, а не Петрограда, <…> и синим цветом, ассоциирующимся <…> с прекрасным и возвышенным» [7, с. 93–94]. Интересно, что в пьесе флакончик случайно попадается на глаза Селихову, и Селихов быстро и верно понимает, что находится внутри: «Ага, понимаю. Безболезненное средство. Что ж, оно, конечно, по нынешним временам, на всякий случай» [3, с. 482], причем говорит о флакончике тихо, чтобы не слышала Маша. В пьесе автор использует ещё один немаловажный прием, чтобы подчеркнуть значимость предметов: он даёт возможность персонажам высказаться о них.

В сцене объяснения в передней Селихов не может применить по отношению к Мартину слово «украл». Он, кстати, не применяет его и в рассказе. Это слово произносит «в отчаянии» сам Мартин: «Да, украл. *(В отчаянии.)* Я-я… украл… Да…» [3, с. 483]. Селихов сочувствует Мартину, но не может ему помочь, да и попыток не делает. Более того, как только понимает, что Мартин Мартинович вот-вот прямо попросит его о помощи, мгновенно дистанцируется: «Мартин Мартинович (схватив Селихова за руку). Ради Бога. / Селихов. Ну что «ради Бога». Ну что я могу, когда у меня у самого ни одного полена… Натворили – кончайте, как знаете» [3, с. 483]. Разговор заканчивается его словами «Ну, на меня не пеняйте, я здесь ни при чем» [3, с. 483].

В пьесе мотив бессмертия появляется только в финале, в реплике Маши: «…плывет последняя синяя льдина, похожая на гроб. И нам обоим от гроба только смешно, потому что ведь мы никогда не умрем, мы это знали, мы тогда знали…» [3, с. 484]. Финал пьесы словно сводит все символические смыслы произведения в один фокус, все становится ясно не только персонажам, но и зрителям.

Причина, по которой Мартин хочет выпить яд, в понимании Маши не так важна, как ее основания, тем более что Мартин – единственное, что поддерживает в ней жизнь – и физическую, и духовную. Он служит «буфером», «посредником» между жестоким «пещерным» миром и ней: «Маша (с ласковым упреком). Ты опять только о себе думаешь. А я… когда тебя уведут…» [3, с. 486]. Слово «уведут» оказывается в сильной позиции – прежде всего потому, что показывает, что Маша все поняла. Таким образом, та тема понимания/непонимания между героями, о которой было сказано выше, вновь заостряется, сплетаясь с важнейшей оппозицией – здесь/тогда. Эта смысловая линия обозначена и в рассказе, но в пьесе она проработана более отчетливо. Прежней Маше герой не может отказать, поскольку понимает ее. Эта тема понимания, полного понимания между героями отчетливо появляется в сцене с письмами: «Мартин Мартинович растерянно оглядывается, потом берет связку писем. / Маша. Да, да, мои письма… Пусть они вместе со мной…» [3, с. 486]. Теперь они полностью понимают друг друга, Маша говорит уже не «я», а «мы». Физическая смерть и смерть нравственная одинаковы в их понимании.

В конце Маша просит Мартина уйти, но эта просьба совершенно иная, чем та, что звучала несколько минут назад: «Уходи… Сейчас же… И никого мне, ничего, ничего не надо. Уходи. (Отворачивается к стене.)» [3, с. 485]. Прежняя Маша ласково просит Мартина уйти, потому что хочет облегчить его потерю, уберечь от лишней боли: «Теперь… иди, погуляй немного. Не забудь, возьми ключ, а то захлопнешь, а открыть… а открыть некому…» [3, с. 486]. Маша и Мартин меняются местами, действительность переворачивается и отражается в зеркальном порядке как во сне: уходит Маша, Мартин остается…

Таким образом, рассказ «Пещера» (1920) и пьеса «Пещера» (1927), относящиеся к разным родам литературы, имеют существенные различия, обусловленные как условиями жанра, так и историко-культурным контекстом, который не мог не учитывать их создатель.

При этом Замятин верен себе: основным средством художественной выразительности в обоих произведениях является метафора. Основная часть тропов в обоих текстах – это сквозные метафоры, которые пронизывают весь текст и разворачиваются на всем его протяжении, расширяя свою семантику, преобразуясь, в терминах самого Замятина, в «интегральные» образы. В рассказе метафоры – более объемные и яркие – поставлены на службу создания гротескного сюжета пещерной, доисторической жизни, с одной стороны, и лирической партии прошлой жизни героев – с другой. В рассказе метафоры пещеры, холода, зверя, мамонта, времени, смерти и бессмертия способствуют формированию причудливого, на грани яви и сна, мира, который постоянно изменяется и оказывает почти физическое воздействие на героев, как, например, метафоры глины и узла, которые живо передают состояние главного героя. В пьесе метафоры не наращивают смысловой объем так стремительно и гротескно, как в рассказе, они не формируют ощущение нереальности происходящего, искажения мира. Однако и в пьесе метафоры позволяют увидеть мир глазами персонажей, рисуют их самоощущение в этом мире.

Разумеется, ведущей метафорой в обоих произведениях является сквозная метафора («интегральный образ») пещеры. В рассказе она прослеживается более последовательно, чем в пьесе, что выражается и в количественном отношении: в рассказе слово «пещера» и производные от него употреблены 25 раз, причем в основном – собственно в повествовании. В пьесе слово «пещера» и производные от него употреблены 4 раза, и распределены по репликам героев.

В качестве средства художественной выразительности Е.И Замятин в обоих произведениях нередко использует повтор. Лексический повтор позволяет ему актуализировать важные для раскрытия содержания произведения смыслы, акцентировать внимание читателя на ключевых для понимания авторского замысла моментах. Именно этот прием в рассказе способствует развертыванию метафор, формированию символических смыслов. И в рассказе, и в пьесе этот прием используется для характеристики персонажей, служит основой для противопоставления Обертышева и Мартина Мартиновича. В рассказе лексический повтор использован активнее, ключевые слова звучат почти рефреном (пещера, холод, скала, лед, глина и глиняный и т. п.). Такой повтор-рефрен способствует созданию гротескного изображения действительности. В пьесе этот прием употребляется более сдержанно, что не мешает, однако, формированию символического подтекста.

В пьесе символика не столь навязчива: возможно, это связано с тем, что «рождается» она в словах персонажей, более эмоционально окрашена, и эмоциональный спектр ее более широк.

Точность словоупотребления, тщательно выверенный выбор языковых средств, исключение всего лишнего – всё это свойственно творческой манере Е.И. Замятина. В этом смысле его стиль близок стилю А.П. Чехова. Особенно отчетливо это качество замятинских текстов видно в ремарках: настолько они исчерпывающи и семантически наполнены. «Перекладывая» рассказ в пьесу, автор выступает как интерпретатор собственного произведения, он актуализирует одни смысловые элементы, приглушает другие.

Библиографический список

1. Тынянов Ю.Н. *Поэтика. История литературы. Кино.* Москва: Наука, 1977.
2. Ремизов А. Стоять – негасимую свечу: Памяти Евгения Ивановича Замятина. *Наше наследие.* 1989; № 1: 117-119.
3. Замятин Е. И. Собрание сочинений*:* в 5 т. *Лица*. Москва: Русская книга, 2004; Т. 3.
4. Замятин Е.И. *Собрание сочинений:* в 4 т. Мюнхен: Найманис, 1988; Т. 4.
5. Замятин Е.И. Собрание сочинений*:* в 5 т. *Уездное*. Москва: Русская книга, 2003; Т. 1.
6. Дьякова К.В. Звуковые образы в романе Е. Замятина «Мы». *Е.И. Замятин: pro et contra, антология*. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2014: 566-577.
7. Кольцова Н.З. *Творчество Е. Замятина: Проблемы поэтики*. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019.

References

1. Tynyanov Yu.N. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino.* Moskva: Nauka, 1977.
2. Remizov A. Stoyat' – negasimuyu svechu: Pamyati Evgeniya Ivanovicha Zamyatina. *Nashe nasledie.* 1989; № 1: 117-119.
3. Zamyatin E. I. Sobranie sochinenij*:* v 5 t. *Lica*. Moskva: Russkaya kniga, 2004; T. 3.
4. Zamyatin E.I. *Sobranie sochinenij:* v 4 t. Myunhen: Najmanis, 1988; T. 4.
5. Zamyatin E.I. Sobranie sochinenij*:* v 5 t. *Uezdnoe*. Moskva: Russkaya kniga, 2003; T. 1.
6. D'yakova K.V. Zvukovye obrazy v romane E. Zamyatina «My». *E.I. Zamyatin: pro et contra, antologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii, 2014: 566-577.
7. Kol'cova N.Z. *Tvorchestvo E. Zamyatina: Problemy po`etiki*. Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2019.

Статья поступила в редакцию 11.04.25

УДК 881.581'37

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-603-607

Cai Wei, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China) E-mail: 554535896@qq.com*

ANALYSIS OF MULTIDIMENSIONAL SEMANTIC STRUCTURING AND INTERDISCIPLINARY PROJECTIONS OF THE CHINESE CONCEPT "WATER" WITHIN THE FRAMEWORK OF CONCEPTUAL METAPHOR THEORY. The article presents an analysis of the multidimensional semantic structure of the Chinese concept "water" within the framework of conceptual metaphor theory. The study aims to identify the mechanisms of semantic structuring of this concept, as well as its interdisciplinary projections into socio-political, ethical, and temporal discourses. The methodology combines corpus analysis of Chinese language data (using the CCL corpus), conceptual modeling, and synthesis of approaches from cognitive linguistics, cultural studies, and philosophy. The results demonstrate that the metaphorical projections of water in Chinese linguoculture form a complex semiotic system integrating philosophical, gender, and social codes. Special attention is given to the dialectics of cultural ambivalence surrounding water: from the ethical ideal in Daoism ("the highest good resembles water") to negative connotations in patriarchal discourse ("beauty as destructive water"). The scientific novelty of the work lies in systematizing the historical-cultural factors influencing the semantic evolution of water metaphors, including hydraulic practices of ancient China and literary canons.

Key words: **conceptual metaphor, semantic network, Chinese linguoculture, interdisciplinary projections, water metaphors**

Цай Вэй, *канд. пед. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 554535896@qq.com*

АНАЛИЗ МНОГОМЕРНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКЦИЙ КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «ВОДА» В РАМКАХ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ

В статье представлен анализ многомерной семантической структуры китайского концепта «Вода» в рамках теории концептуальной метафоры. Исследование направлено на выявление механизмов семантического структурирования данного концепта, а также его междисциплинарных проекций в социально-политический, этический и временной дискурсы. Методология включает корпусный анализ данных китайского языка (на материале корпуса CCL), концептуальное моделирование и синтез подходов когнитивной лингвистики, культурологии и философии. Результаты исследования демонстрируют, что метафорические проекции воды в китайской лингвокультуре формируют сложную семиотическую систему, интегрирующую философские, гендерные и социальные коды. Особое внимание уделено диалектике культурной амбивалентности воды: от этического идеала в даосизме («высшее добро подобно

воде») до негативных коннотаций в патриархальном дискурсе («красота как губительная вода»). Научная новизна работы заключается в систематизации историко-культурных факторов, влияющих на семантическую эволюцию водных метафор, включая гидравлические практики древнего Китая и литературные каноны.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, семантическая сеть, китайская лингвокультура, междисциплинарные проекции, гидрометафоры**

Язык, будучи не только инструментом коммуникации, но и зеркалом культурных ценностей, отражает глубинные когнитивные паттерны и мировоззренческие установки социума [1, с. 5]. В рамках когнитивной лингвистики метафора рассматривается как ключевой механизм концептуализации абстрактных понятий через призму чувственного опыта, что позволяет раскрыть взаимосвязь языка, мышления и культуры. Особый интерес в этом контексте представляет концепт «Вода» в китайском языке, который, обладая богатой семантической многомерностью, служит основой для междисциплинарных проекций в социальные, этические и философские сферы.

Актуальность работы обусловлена необходимостью системного анализа метафорических структур, формирующих языковую картину мира. Несмотря на значительный вклад теории концептуальной метафоры (Лакофф и Джонсон) в изучение когнитивных механизмов [2], семантические сети китайского концепта «Вода» остаются недостаточно изученными. Существующие работы фокусируются преимущественно на отдельных аспектах его функционирования, тогда как комплексный подход к его многомерности, учитывающий историко-культурный контекст и диахроническую динамику, требует дальнейшей разработки.

Целью работы является выявление механизмов семантического структурирования концепта «Вода» в китайском языке через призму теории концептуальной метафоры, а также анализ его междисциплинарных проекций в социально-политический, этический и временной дискурсы. Теоретической основой исследования послужили труды Лакоффа и Джонсона о концептуальной метафоре, а также работы А. Вежбицкой, посвящённые ключевым словам культуры.

Цель работы определила постановку соответствующих задач для ее достижения: провести корпусный анализ данных китайского языка (на материале корпуса CCL) для систематизации метафорических значений, связанных с концептом «вода», и их классификации; проанализировать историко-культурные факторы, влияющие на семантическую эволюцию водных метафор, включая гидравлические практики древнего Китая, литературные каноны и философские традиции (даосизм, конфуцианство); систематизировать междисциплинарные проекции концепта «Вода» и их роль в формировании языковой картины мира, включая социальные, этические и когнитивные аспекты.

Поставленные задачи влекут за собой применение следующих методов: корпусный анализ, концептуальное моделирование и междисциплинарный синтез данных лингвистики, культурологии и философии.

Научная новизна работы заключается в систематизации семантических проекций «воды» в китайском языке, раскрытии их связи с историческими практиками (например, гидравлическими системами древнего Китая) и критическом переосмыслении гендерно окрашенных метафор в контексте современного социокультурного дискурса.

Теоретическая значимость исследования обусловливается возможностью расширения теории концептуальной метафоры, предложенной Лакоффом и Джонсоном, демонстрируя её применимость для анализа сложных культурных концептов, таких как «вода» в китайской лингвокультуре; выявлением и систематизвцией многомерных семантических проекций концепта «Вода» в социально-политический, этический, финансовый, транспортный и временной дискурсы; раскрыванием амбивалентности концепта «Вода» в китайской культуре – от положительных коннотаций в даосизме до негативных стереотипов в патриархальном дискурсе. Это углубляет теорию языковой картины мира, демонстрируя, как один концепт может интегрировать противоречивые культурные коды.

Практическая значимость работы заключается в том, что методология исследования, сочетающая корпусный анализ и концептуальное моделирование, может быть применена для изучения других культурных концептов в разных языках, что открывает новые перспективы для сравнительных лингвистических исследований. Выводы о метафорических проекциях воды в социально-политический дискурс (например, «вода может нести лодку, но может и опрокинуть её») могут быть использованы для анализа современных политических нарративов в Китае, а также для изучения роли метафор в формировании общественного мнения.

Проведённый анализ вносит вклад в развитие когнитивной лингвистики, расширяя понимание метафоры как инструмента культурной репрезентации, и открывает новые горизонты для сравнительных исследований в рамках межкультурной коммуникации.

1. Краткое изложение теории языковой картины мира

Термин «картина мира» впервые был предложен немецким физиком Генрихом Рудольфом Герцем в области физики. Впоследствии этот термин получил широкое внимание и применение в таких областях, как наука, философия, культурология и лингвосемиотика. Немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт стал одним из основоположников теории языковой картины мира. А. Вежбицкая считает, что любую культуру можно анализировать и изучать через ряд «ключевых слов» [3]. В современной лингвистике исследования языковой картины мира ведутся в двух основных направлениях: первое – поиск и построение целостной, уникальной языковой картины мира, присущей конкретному языку; второе – анализ концептов, обладающих национально-специфической семантикой, через исследование лексических значений. В данной статье языковая картина мира определяется как закреплённые в языке представления и взгляды на мир, посредством анализа которых можно выявить национальный дух и особенности.

2. «Концепт» в рамках языковой картины мира и роль метафоры в формировании языковой картины мира

Термин «концепт» (от латинского conceptus) в русском языке, как отмечает А. Вежбицкая, определяется как «идеальная объективная сущность, отражающая представления людей об объективной реальности в условиях конкретной культуры». Языковая картина мира формируется через передачу языковых единиц различных уровней, тем самым фиксируя в языке объективное восприятие мира. В лингвокультурологии метафора традиционно рассматривается как стилистический приём или художественный инструмент, редко – как способ конструирования языковой картины мира. Однако метафора присваивает объектам новые образы, её использование не только проверяет мастерство автора в языковом выражении, но и отражает его индивидуальное восприятие. Языковая природа является сущностным свойством человеческого мышления, а мышление – это когнитивная деятельность. Таким образом, язык служит методом концептуального познания, понимания и освоения реальности. Процесс метафоризации одновременно является процессом познания, обработки, именования, описания и определения. Поскольку метафора как когнитивный инструмент отражает способы человеческого мышления, её познавательно-описательная и культурно несущая функции играют ключевую роль в построении языковой картины мира.

3. Функции концептуальной метафоры

С помощью метафоры как риторического приёма люди могут лучше познавать мир. Метафора существует в различных областях, формируя концептуальную систему нашей повседневной жизни и помогая нам глубже понимать и осознавать окружающую действительность. Через базовые и знакомые концепции мы выстраиваем абстрактные и сложные понятия, что позволяет лучше постигать характеристики явлений [4]. В повседневной жизни метафора также направляет наши модели мышления и поведенческие привычки. «Большинство метафор в процессе использования выполняют множественные функции», выступая не только как риторическое средство, но и реализуя свои возможности в лингвистическом, когнитивном и социальном аспектах. В целом функции метафоры можно разделить на четыре категории: риторическую, лингвистическую, когнитивную и социальную. Риторическая функция проявляется в том, что метафора служит не только для краткости, лаконичности, новизны и образности, но и усиливает художественную выразительность и эмоциональное воздействие языка. Благодаря риторической функции метафора придаёт языку глубину, многомерность и способность вызывать эмоциональный отклик, что облегчает читателям процесс сопереживания и понимания. Кроме того, метафора может активизировать ассоциативное мышление и воображение, делая язык более ярким и образным. Широкое использование метафор в заголовках новостей добавляет им литературной окраски и гуманитарного содержания, значительно обогащая читательский опыт. Таким образом, риторическая функция метафоры заключается не только в краткости и ясности, но и позволяет ощутить очарование языка и художественную красоту в процессе восприятия текста.

4. Когнитивные механизмы концептуальной метафоры

Природа мышления метафорична, а явление метафоры пронизывает все аспекты жизни. Концептуальная метафора – это когнитивный способ, с помощью которого люди связывают два различных понятия на основе их сходства. Она отражает отображение объективной реальности в человеческом сознании. Процесс формирования концептуальной метафоры заключается в выражении одного понятия через другое. Лакофф и Джонсон предложили, что механизм работы концептуальной метафоры состоит из четырёх ключевых элементов: область источника (source domain), область цели (target domain), основа опыта (experiential basis) и метафорическая проекция (metaphorical mapping). Согласно Лакоффу, весь процесс работы концептуальной метафоры можно понять, как использование опыта из области источника для объяснения характеристик области цели. Проще говоря, базовая форма концептуальной метафоры выражается как «А – это В», где А обозначает объект описания (область цели) – абстрактное или сложное для понимания понятие; В выступает в роли источника описания (область источника) – конкретное, знакомое и насыщенное опытом понятие. В концептуальной метафоре именно через более конкретные, знакомые и эмпирически богатые концептуальные сферы происходит познание абстрактных, сложных и труднодоступных целевых концепций. Например, метафора «Время – это деньги» использует материальную сферу («деньги») для структурирования абстрактного понятия времени, что отражает культурные и социальные ценности. Таким образом, концептуальные метафоры не только упрощают восприятие сложных идей, но и глубоко укоренены в нашем повседневном опыте и культурном контексте.

5. Концептуальная метафора и её связь с культурой

Метафора сама по себе является составным компонентом культуры. Как концептуальный инструмент репрезентации, она помогает понимать абстракт-

ные понятия через проекцию свойств или характеристик известных объектов на неизвестные, либо через объединение двух концептуальных сфер. Метафора обладает культурной спецификой, поскольку её основой служит наш непосредственный опыт, а сама она, в свою очередь, возвращает культурные элементы, заключённые в ней, обратно в мир культуры, влияя на способы нашего восприятия действительности. Метафора передаёт культуру. Части культурного наследия передаются из поколения в поколение через языковую форму метафоры, которая помогает людям лучше понимать и выражать различные идеи, тем самым способствуя межкультурному диалогу и сохранению традиций. Метафора также направляет формирование ценностей и моделей поведения, воздействуя на образ жизни и социальные практики. Язык, будучи ключевым посредником в освоении культуры, позволяет людям учиться на чужом опыте и применять эти знания в собственной деятельности. Культура оказывает значительное влияние на возникновение и развитие метафор. При формировании концептуальных метафор культурные паттерны играют решающую роль в интерпретации событий, социальных институтов, физических и ментальных объектов, направляя человеческое поведение. Таким образом, метафора выступает не только как зеркало культуры, но и как активный участник её трансформации, связывая индивидуальное восприятие с коллективным культурным опытом.

Возникновение метафоры представляет собой сложный социально-культурный конструктивный процесс, в котором культурные паттерны играют ключевую роль. «Люди в различных культурных контекстах придают разное культурное значение физиологическим процессам (таким как дыхание, рождение, покраснение, плач, смех) и телесным выделениям (например, крови, поту, слезам, экскрементам, слюне). Это приводит к тому, что метафоры, связанные с телесным опытом, в значительной степени формируются под влиянием и ограничениями культуры и окружающей среды» [5, с. 193]. Метафоры также варьируются в зависимости от социального контекста или субкультуры. Вместе с трансформацией социокультурной среды метафоры постоянно переосмысляются, трансформируются и развиваются: одни утрачивают актуальность, а другие обретают новую жизненную силу. Таким образом, метафора выступает динамичным отражением культурной эволюции, где традиции и инновации взаимодействуют, формируя языковую картину мира.

На основе сбора и классификации метафорических значений примеров со словом «水» (вода) и лексикой, содержащей смысл «воды», из современного китайского корпуса CCL [6] (Корпус китайского языка Пекинского университета, Центр китайских лингвистических исследований Пекинского университета, представляет собой крупномасштабный корпус для исследований лингвистической онтологии и преподавания языков. В настоящее время включает современный китайский, древнекитайский языки и параллельные корпусы с выравниванием предложений китайского и английского языков, объёмом свыше 700 миллионов китайских иероглифов), мы можем наблюдать следующие метафорические значения, порождаемые водной метафорой:

От гидросферы к антропосфере: метафорические проекции

В семантической системе китайского языка широко представлены метафорические явления, где образы водной стихии проецируются на межличностные отношения [7, с. 22]. Метафорическая система «вода – женщина» обладает глубокими культурными корнями: когнитивную основу этой связи формирует изоморфизм созидательных функций воды и женского начала. Эта прототипическая метафора порождает богатую языковую палитру – от идиом, подчеркивающих физическую красоту («чистоты льда и белизны яшмы» – 冰清玉洁, «глаза-воды и брови-горы» – 水眼山眉), до негативных выражений, отражающих традиционные гендерные стереотипы («прекрасный облик – губительная вода» – 红颜祸水). Примечательно, что гидрологические особенности бассейна реки Хуанхэ – колыбели китайской цивилизации (на протяжении более 3 000 лет сохранявшей статус политико-экономико-культурного центра) – оказали существенное влияние на формирование метафорической системы языка. Помимо гендерного аспекта, водная метафорика распространяется на социальную иерархию: выражение «вода может нести лодку, но может и опрокинуть её» (水能载舟，亦能覆舟) использует принципы гидродинамики для символизации диалектики отношений между правителем и народом. Образ «облаков и дождя» (云雨), допускающий двоякую интерпретацию – как плотского влечения, так и верной любви, – демонстрирует семантическое напряжение водной метафоры в этическом измерении. Например:

1. 陈茂朝她眨眨眼睛，他总是从那张冰清玉洁的脸上发现受惊的神色。

«Чэнь Мао подмигнул ей. Он всегда замечал это испуганное выражение на её лице кристальной чистоты, словно фарфоровая статуэтка».

2. 女人就是红颜祸水这是非常传统的，也是非常封建的这样一种观念。

Концепция «женщина – прекрасная беда» воплощает архаичный феодальный стереотип, укоренённый в традиционной китайской патриархальной парадигме.

3. 巫山云雨几时就，莫负襄王筑楚台。

«Когда же облака Ушаньские прольются дождём? Не посрами же чуских террас, воздвигнутых Сян-ваном. (Примечание: «Облака и дождь Ушаня» – классическая поэтическая аллюзия на свидание Чуского Сян-вана с богиней горы Ушань из «Гаотанфу» Сун Юя)».

4. 傅曰：“君者，舟也；庶人者，水也。水则载舟，水则覆舟。”(《荀子·王制》)。

В трактате «Сюньцзы·Глава о правлении» изложена метафора: «Государь – это лодка, простолюдины – вода. Вода может держать лодку на плаву, но может и опрокинуть её» («Правитель подобен лодке, народ — воде: вода может нести лодку, но может и погубить её»).

В представленных прагматических кейсах семантическая эволюция примера (3) «Облака и дождь Ушаня» демонстрирует диахроническую характеристику. Изначально функционируя как метафорическое обозначение эротического союза, данный культурный концепт претерпел семантический сдвиг после канонизации стихотворения Юань Чжэня «Разлука» эпохи Тан, где строки «Познав океан, не назовёшь водой / Лишь облака Ушань достойны имени «облаков»» инициировали формирование новой семантической парадигмы – символа супружеской верности. Этот феномен семантической пролиферации репрезентирует реконфигурационную функцию литературного канона в отношении языкового знака. В примере (4) глубинная семиотизация водного образа укоренена в традиционной китайской доктрине «политики катастроф». Циклические наводнения были интегрированы в герменевтическую систему «небесно-человеческого резонанса», сформировав интерпретационную модель «гидрографический феномен – государственное управление». В астрологическом дискурсе гидрологические катаклизмы трактовались как семиотическая система небесных предупреждений: спокойные воды олицетворяли «проявление царского Дао», тогда как разливы рек символизировали «утрату монаршей добродетели». Данная политико-семиотическая конструкция сублимирует физические свойства воды в трехуровневую философскую систему. Диалектика суверенитета: амбивалентность воды, несущей и опрокидывающей лодку, репрезентирует диалектику отношений «правитель – народ». Этическая топография: изоморфизм между нисходящим течением воды и устремлённостью народных масс к центру власти конституирует метафору политической этики. Гидравлическая эпистемология: техники регулирования потоков, применённые Великим Юем, кристаллизовались в методологию «управления, ориентированного на народ», сформулировав принцип «стратегического канализирования обстоятельств» (как парадигму политической прагматики.

Концептуальная проекция из гидрологической сферы в область добродетели

Концептуальная репрезентация воды в китайской культурной символической системе демонстрирует уникальную семантическую биполярность. При анализе через призму даосской этики «Дао Дэ Цзин» конструирует целостную категорию моральной философии через материальные свойства воды: в восьмой главе классический тезис «высшее добро подобно воде» возводит свойства воды в конкретизированную этическую парадигму Дао, где текучая природа воды с её характеристикой «пребывания внизу без борьбы» интерпретируется как тройной путь реализации мудрости – стратегия выживания через смирение, практика человеколюбия через бесшумное питание сущего и методологическое осознание следования обстоятельствам. Эта символическая трансформация от натурфилософии к этике достигает метафизической высоты в семьдесят восьмой главе через диалектическое утверждение «в Поднебесной нет ничего мягче воды», утверждая воду как предельный моральный означающий принципа «не-деяния, посредством которого совершается всё». Примечательно, что семиотический комплекс воды в китайской лингвокультуре претерпел семантический раскол. Её мягкие свойства в патриархальном дискурсивном породили гендерно окрашенные уничижительные коды: посредством метонимического механизма физическая характеристика «изменчивости водной природы» была подменена метафорой женского морального упадка, как это воплощено в идиоматической конструкции (水性杨花) (водная натура и тополиный пух). Такой семантический сдвиг обнажает двойственный механизм традиционной гендерной политики: с одной стороны, сакрализацию маскулинно-центричной этики через даосский дискурс о добродетелях воды, с другой – стигматизацию женской субъектности через использование того же означающего в системе народных пословиц.

Например:

5. 海纳百川，有容乃大。 «Море принимает все реки – великодушие рождает величие».

6. 从善如流，宜哉！ «Следовать добру, как течение – как же это правильно!»

7. 水深不语，人稳不言。 «Глубокая вода безмолвствует, мудрый человек слов не расточает».

Из вышеприведенных примеров пример (5) – исходное значение «море может вместить сотни рек» – использует характеристику воды как всеобъемлющей стихии, создавая метафору «огромного количества», а также расширяется до значения «широты человеческой души». Пример (6) – выражение «从善如流» (букв.: «следовать добру, как течёт вода») – описывает способность человека быстро и естественно принимать верные советы, отражая такие качества, как скромность и сдержанность. Пример (7) – идиома «水深不语，人稳不言» (букв.: «глубокая вода безмолвна, устойчивый человек не болтлив») – символизирует принцип «действовать хладнокровно, избегая пустословия».

Метафорическое отображение водной стихии в финансовую сферу

В китайском языке существует множество метафорических сочетаний и выражений, где вода символизирует деньги. При этом в финансовой сфере особенно распространены термины, связанные с водной семантикой: «油水» («масляная вода» – незаконные доходы), «薪水» («зарплата», букв.: «денежная вода»), «汇水» («курс валюты», букв.: «водный обмен»), «流水» («оборот средств», букв.: «текучая вода»). Вода, будучи прозрачной и безвкусной, ассоциируется с низкой прибылью – например, выражение «清水衙门» («чистые водные учреждения») означает «организацию, где невозможно получить взятки». Напротив, выражение

«масляная вода» («油水») или «жирная вода» («肥水») метафорически указывает на высокие доходы или прибыль.

Примеры лингвистического переноса из водной сферы в финансовую:

8. 本月有十五万元的流水。

«В этом месяце оборот средств составил 150 тысяч юаней».

9. 你给她薪水吗？

«Ты выплачиваешь ей зарплату?»

10. 至于说到利润，商民在商言商，自然要收些汇水，就是费用。

«Что касается прибыли, то коммерсанты, будучи профессионалами, естественно, берут комиссионные сборы (汇水), то есть определённые расходы».

В приведённых примерах слова «поток» (流水), «зарплата» (薪水) и «комиссия за перевод» (汇水) являются общеупотребительной финансовой лексикой, объединяющей денежные функции с водной стихией, метафорически обозначая объём продаж магазина или заработную плату сотрудников. Глагол «переводить» (汇) в базовом значении означает «слияние рек, накопление», однако его метафорический смысл зависит от сочетаемости с существительными. При соединении с финансовой лексикой он приобретает значение «перевод денежных средств из региона А в регион Б через почту или банк», как в случае с термином «денежный перевод» (汇款).

11. 你从中捞到不少油水吧？

«Ты, наверное, хорошо на этом поднажился?»

12. 我们那才是清水衙门，常年累月见不着一分钱外快。

«У нас тут бюджетный монастырь – годами не видишь ни гроша сверху!»

13. 好处是**"**肥水不流外人田**"——**利润甚丰。

«Плюс в том, что «тучная вода не утекает к чужим полям» – прибыль просто жирная!»

14. 严格执行固定资产和流动资金等核算制度。

«Строго соблюдать систему учёта основных фондов и оборотных средств».

15. 国际游资对我国金融安全的影响。

«Влияние международных спекулятивных капиталов на финансовую безопасность Китая».

В примерах (11)–(13) с выражениями «жирная вода», «чистая вода», «плодородная вода» используется метафора богатства питательных веществ в воде для обозначения объема прибыли или денежных средств, подразумевая дополнительные или незаконные доходы. В примерах (14–15) достигается метафорический эффект через общее свойство ликвидности, присущее как воде, так и финансовым средствам/активам, подчеркивая оборотный характер капитала и активов.

Метафорический перенос из гидросферы в транспортную сферу

В китайском языке широко распространены метафорические конструкции, проецирующие концепты водной среды на транспортную сферу. Основной механизм этого явления заключается в использовании характеристик текучести жидкостей для осмысления и описания транспортных процессов. На лексическом уровне односложный корень «流» (поток) формирует серию сложных слов, связанных с транспортом: «人流» (поток людей), «车流» (поток машин), «货流» (поток грузов). Эти термины, опираясь на динамический образ текущей жидкости, ярко передают идею непрерывного движения людей и транспортных средств. Когнитивной основой таких метафор служит сходство динамических характеристик жидкостей и транспортных потоков. Направленность, непрерывность и масштабность водных течений идеально коррелируют с закономерностями движения в транспортных системах. С позиций когнитивной лингвистики этот междисциплинарный перенос представляет собой конкретизацию концептуальной метафоры, где абстрактные транспортные явления «якорятся» в телесном опыте взаимодействия с водой, значительно усиливая экспрессивность языка. Примечательно, что гидрометафоры, сохраняя ключевые атрибуты исходной области (гидросферы), развивают уникальные семантические расширения. Например, идиома «水泄不通», сохраняя исходное значение «блокировка жидкости», закрепилась как термин для описания транспортного паралича.

Конкретные примеры использования гидрометафор в китайском языке для описания транспортной сферы включают:

16. 海口市的街道上到处是涌动的人流、车流。

«На улицах города Хайкоу повсюду бурлят людские потоки и непрерывные транспортные потоки».

17. 漫步在大街小巷，处处车水马龙，熙熙攘攘，呈现出一派蒸蒸日上的势头。

«Прогуливаясь по улицам и переулкам, повсюду видишь оживленное движение транспорта и многолюдную суету, что создает атмосферу динамичного развития и процветания».

18. 街上人群熙来攘往，车辆川流不息。

«На улицах кипит людская толчея, а транспорт течет непрерывным потоком, подобно речному течению».

Переход из водной области во временную область

В китайском языке часто встречаются метафорические выражения, проецирующие водные пространства на временную сферу. Выражение «текущая (проточная) вода не гниет, дверная ось не изъедается червями» означает, что «находящиеся в постоянном движении вещи долгое время не подвергаются разрушению», метафорически передавая идею, что «только непрерывное развитие и изменения сохраняют жизненную силу». Тайна существования всех явлений во вселенной заключена в движении – лишь через действие можно достичь развития. Также существуют метафоры вроде «время подобно текущей воде», «годы уплывают как поток», «река истории», «годы текут как река», где ушедшая вода символизирует «ушедшее время». Фраза «Уходящее подобно этому – не останавливаясь ни днем ни ночью» из конфуцианских текстов подчеркивает идею о том, что «время, подобно реке, непрерывно течет и никогда не возвращается» [8, с. 89]. Кроме того, в китайском языке для описания «длины дней, раннего или позднего времени» могут использоваться определения «глубокий/мелкий», например: «мелкие дни» (короткий срок), «глубокая ночь».

Конкретные примеры проекции водной сферы на временную в китайском языке включают:

19. 时光的流水倒流十载，也就是 ***1983*** 年的春天。

«Поток времени повернул вспять на десять лет – к весне 1983 года».

20. 只为你如花美眷，似水流年。

«Лишь ради твоей цветущей красоты, что подобна утекающим годам».

21. 浮云一别后，流水十年间。

«После расставания, как мимолётные облака, – меж нами поток времени в десять лет».

22. 北晋史由于年代浅短，从方言比较就足以明确不二加以鉴别。

«История Северной Цзинь, из-за своей неглубокой (короткой) временной протяжённости, легко идентифицируется через сравнение диалектов».

23. 夜深了，有什么话明天再说吧。

«Ночь уже глубокая (поздняя), оставим разговоры на завтра».

24. 双方积怨年深日久。

«Недовольство между сторонами копилось глубокими (долгими) годами».

Как видно из приведённых примеров (22) и (23), иероглиф «浅» (букв.: «мелкий» – о расстоянии от поверхности воды до дна) при проекции на временную сферу метафорически обозначает «малое количество дней» или «короткий срок». В примере (23) «深» (букв.: «глубокий») символизирует «долгую временную протяжённость» или «продолжительный исторический период». Аналогично в китайском языке динамика воды часто используется как метафора «течения времени». Глаголы с семантикой воды, такие как «流» (течь), «淌» (струиться), «溜» (ускользать), через сходство между движением воды и необратимым ходом времени подчёркивают идею «уходящего времени, которое никогда не вернётся». Как вода не течёт вспять, так и время не поворачивает назад – это напоминает людям о необходимости ценить время и не растрачивать его попусту. Примеры:

25. 在时间流逝中细细体味平淡生活中的不平淡。

«Вдумчиво ощущать необычное в повседневной жизни сквозь течение времени».

26. 光阴在平凡中静静流淌时，一些朴素的东西往往被忽略但若时间骤然停止。

«Когда время тихо течёт в обыденности, простые вещи часто остаются незамеченными, но если время внезапно остановится...».

27. 不论工作多忙，都要挤出时间学习。

«Какой бы загруженной ни была работа, необходимо выкраивать время для учёбы».

28. 长夜就于不知不觉中溜走了。

«Долгая ночь незаметно утекла».

Вышеприведённые примеры демонстрируют метафорическое отображение глаголов, связанных с водой, из водной сферы во временную область в китайском языке. В примерах (25) и (26) слова «流逝» (течение) и «流淌» (протекание) обозначают перемещение времени из одной позиции в другую. Их сочетание с временными понятиями, например, «время течёт» или «годы протекают», создаёт метафору движения времени через образ текущей воды. Проживание времени можно выразить как его «течение» или «протекание». В примере (27) «挤出时间» («выкроить время») глагол «挤» (букв.: «выжимать») изначально означает «извлекать под давлением», но в сочетании с временными существительными приобретает значение «освобождать время». В примере (28) «溜» («утекать»), имеющий значение «поток» или «стремительное течение», здесь метафорически описывает ускользание времени подобно воде.

Настоящее исследование подтвердило, что концептуальная метафора как теоретическая основа, предложенная Лакоффом и Джонсоном, является эффективным инструментом для анализа многомерной семантической структуры китайского концепта «Вода». Тесная взаимосвязь языка, мышления и культуры, заложенная в этой теории, позволила выявить механизмы проекции физических свойств воды на абстрактные социальные, этические и временные концепты. Метафора, выступая не только как отражение культурных паттернов, но и как активный агент их формирования, демонстрирует свою роль когнитивного моста между индивидуальным восприятием и коллективным культурным опытом. Кроме того, подтверждена идея о том, что метафоризация – это процесс, глубоко укоренённый в телесном опыте и историко-культурном контексте, что подчёркивает её универсальность и культурную специфичность одновременно.

Анализ выявил семантическую амбивалентность концепта «Вода» в китайской лингвокультуре. С одной стороны, вода репрезентирует этические идеалы даосизма («上善若水» – «высшее добро подобно воде»), где её текучесть и способность принимать форму сосуда символизируют мудрость, смирение и гармонию с естественным порядком. С другой – её динамические свойства становятся основой для негативных социальных стереотипов, таких как гендерная стигматизация («红颜祸水» – «красота как губительная вода») и политические аллегории («水能载舟，亦能覆舟» – диалектика власти и народа).

Метафорические проекции воды в финансовую («油水» – незаконные доходы), транспортную («人流» – поток людей) и временную («似水流年» – утекающие годы) сферы демонстрируют её роль как универсального когнитивного шаблона. Эти проекции опираются на общие свойства текучести, непрерывности и трансформации, что подтверждает тезис о метафоре как фундаментальном механизме структурирования абстрактных понятий. Важным выводом стало также влияние исторических факторов: гидравлические практики древнего Китая и литературные каноны (например, эволюция образа «облаков и дождя Ушаня») оказали существенное воздействие на семантическую конфигурацию водных метафор, подчёркивая диахроническую динамику языковых знаков.

Таким образом, концепт «Вода» в китайском языке предстаёт как динамичная семиотическая система, интегрирующая философские, социальные и культурные коды. Его изучение не только углубляет понимание специфики китайской лингвокультуры, но и вносит вклад в развитие общелингвистической теории, подтверждая, что метафора – это не просто риторический приём, а фундаментальный инструмент познания, отражающий единство человеческого опыта и культурного многообразия.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 5–32.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем.* Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и базовые концепты.* Москва: Языки славянских культур, 2011.
4. Кубрякова Е.С. *Когнитивная лингвистика и проблемы семантики*. Москва: Наука, 2010.
5. Яо С., Ян Х., Пак И.Я. Образ воды как лингвокультурный концепт (на материале китайского языка). *Вестник науки Сибири*. 2014; № 1 (11): 193–198.
6. *World Language Resources Platform.* Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp
7. Лю Д. Метафора воды в китайском языке и ее культурная коннотация. *Изучение китайского языка.* 2015; № 6: 22–30.
8. Чжан Х. Образ воды и философская метафора в классических китайских текстах. *Исследования китайской культуры*. 2020; № 2: 88–95.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 5–32.
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem.* Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i bazovye koncepty*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
4. Kubryakova E.S. *Kognitivnaya lingvistika i problemy semantiki*. Moskva: Nauka, 2010.
5. Yao S., Yan H., Pak I.Ya. Obraz vody kak lingvokul'turnyj koncept (na materiale kitajskogo yazyka). *Vestnik nauki Sibiri.* 2014; № 1 (11): 193–198.
6. *World Language Resources Platform.* Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp
7. Lyu D. Metafora vody v kitajskom yazyke i ee kul'turnaya konnotaciya. *Izuchenie kitajskogo yazyka.* 2015; № 6: 22–30.
8. Chzhan H. Obraz vody i filosofskaya metafora v klassicheskih kitajskih tekstah. *Issledovaniya kitajskoj kul'tury.* 2020; № 2: 88–95.

Статья поступила в редакцию 02.05.25

УДК 811.161.1+81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-607-610

***Chardyntseva A.D.**, postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

TYPOLOGY OF TEACHER COMMUNICATIVE PERSONALITIES (BASED ON VIRTUAL PEDAGOGICAL DISCOURSE). The article raises a problem of a professional communicative personality of a teacher, presented in the virtual pedagogical discourse. The objective of the work is to model the typology of the professional communicative personality of a teacher, taking into account objective (general speech and mental strategy of pedagogical discourse, private intentions of the communication act, institutionality of the social role of communicants) and subjective (individual psychophysical characteristics of the teacher) factors. The object of the study is the communicative personality, the subject is the specificity of the implementation of the communicative personality of a teacher in the virtual pedagogical discourse. The factual basis of the study was made up of teachers' messages in school chats formed in two messengers – "Telegram," "Sferum" (a total of 438 messages). The results of the study allow to describe the main types of communicative personalities of a teacher; establish a correlation between the type of communicative personality and extralinguistic features; identify features of a professional communicative personality of a teacher in Internet communication. The proposed classification will be useful in studying issues of communication theory, pedagogical and virtual discourses.

Key words: **communication theory, communicative personality, pedagogical discourse, online communication, virtual pedagogical discourse**

***А.Д. Чардынцева,** аспирант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

ТИПОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЛИЧНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Статья посвящена проблеме профессиональной коммуникативной личности учителя, представленной в виртуальном педагогическом дискурсе. Цель работы заключается в моделировании типологии профессиональной коммуникативной личности учителя с учетом объективных (генеральная речемыслительная стратегия педагогического дискурса, частные интенции акта коммуникации, институциональность социальной роли коммуникантов) и субъективных (индивидуальные психофизические особенности учителя) факторов. Объектом нашего исследования выступает коммуникативная личность, предметом – специфика реализации коммуникативной личности учителя в виртуальном педагогическом дискурсе. Фактологическую базу исследования составили сообщения учителей в школьных чатах, сформированных в двух мессенджерах – Telegram, «Сферум» (всего 438 сообщений). Результаты исследования позволяют описать основные типы коммуникативных личностей учителя; установить корреляцию между типом коммуникативной личности и внелингвистическими признаками; выявить особенности профессиональной коммуникативной личности учителя в интернет-коммуникации. Предложенная классификация будет полезна при изучении вопросов теории коммуникации, педагогического и виртуального дискурсов.

Ключевые слова: **теория коммуникации, коммуникативная личность, педагогический дискурс, онлайн-коммуникация, виртуальный педагогический дискурс**

Созданная Ю.Н. Карауловым теория языковой личности [1] получает дальнейшее развитие в исследованиях, связанных с описанием коммуникативных ролей, выполняемых личностью в процессе коммуникации. Коммуникативная компетенция индивида играет важную роль в формировании когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений коммуникативной личности. Не включаясь в дискуссию о соотношении понятий «языковая личность» и «коммуникативная личность», отметим, что под коммуникативной личностью в настоящем исследовании вслед за В.Б. Кашкиным понимается «совокупность индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетенция индивида» [2, с. 127].

Отдельное место среди работ, посвященных описанию коммуникативной личности, занимает исследование речевого поведения человека в рамках его профессиональной деятельности. По мнению И.А. Стернина, «изучение профессионального коммуникативного поведения […] позволяет систематизировать и обобщить сведения о коммуникативном поведении представителей отдельных профессий […] заложить основы практического обучения эффективному профессиональному коммуникативному поведению – то есть формированию эффективной профессиональной коммуникативной личности» [3, с. 4]. Таким образом, в системе коммуникативных репрезентаций индивида особое место занимает та роль, которая реализуется им в процессе профессиональной коммуникации. В связи с этим речь идет о профессиональной коммуникативной личности как совокупности языковых компетенций, основанных на восприятии профессиональных субдискурсов и трансформации субъектом обыденной реальности текстов в соответствии с профессиональными задачами [4, с. 155].

Феномен профессиональной коммуникативной личности учителя, воплощаемой в новой для учебно-образовательного процесса коммуникативной сфере виртуального педагогического дискурса, нуждается в глубоком и многостороннем изучении. Типизация речевого поведения коммуникативной личности учителя, связанная с выявлением особенностей его речевых действий с учетом электронного носителя информации, генеральной речемыслительной стратегии педагогического дискурса, частных речевых стратегий, а также индивидуальных психофизических особенностей, имеет теоретико-методологическую значимость, поскольку позволяет продвинуться в изучении профессиональной коммуникативной личности, проявленной в педагогическом дискурсе. Кроме того, создание типологии профессиональной коммуникативной личности учителя позволит заложить основу для разработки дидактических материалов по вопросам формирования эффективной коммуникативной личности учителя. Обозначенные факторы определяют актуальность исследования.

Цель настоящего исследования – построить типологию коммуникативной личности учителя, проявленной в виртуальном педагогическом дискурсе, с учётом объективных (институциональный дискурс, социальная роль педагога, электронный субстрат) и субъективных факторов (индивидуальные психологические характеристики), влияющих на формирование коммуникативной личности.

Для выполнения поставленной цели в работе решаются следующие задачи: 1) с опорой на результаты ранее проведенных исследований описать основные признаки профессиональной коммуникативной личности учителя; 2) выявить закономерности и факторы, определяющие реализацию субъективных и объективных признаков коммуникативной личности; 3) типизировать особенности, проявляющиеся в профессиональной коммуникативной личности учителя.

Объектом настоящего исследования выступает коммуникативная личность, а предметом – специфика реализации коммуникативной личности учителя в педагогическом виртуальном дискурсе.

Фактологическую базу исследования составили сообщения учителей в школьных чатах, сформированных в двух мессенджерах – Telegram (с 01.03.2022 по 22.10.2024 г.) и «Сферум» (с 22.08.2023 по 22.10.2024 г.). Всего было собрано 438 сообщений. Учителя – работники ряда образовательных учреждений г. Кемерово. В целях соблюдения педагогической этики личные имена участников интернет-коммуникации изменены. При цитировании интернет-переписки сохраняется авторская орфография и пунктуация.

Научная новизна работы определяется полученными результатами и заключается в построении типологии профессиональной коммуникативной личности учителя, проявленной в виртуальном дискурсе с учётом объективных и субъективных факторов, влияющих на становление коммуникативной личности. Теоретическая значимость исследования заключается в его вкладе в развитие таких актуальных направлений современной лингвистики, как теория языковой личности, теория коммуникации, педагогическая коммуникация, дискурсивная лингвистика. Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов при изучении типов профессиональной коммуникативной личности учителя, приобретенный теоретический материал может помочь профессиональной подготовке будущих педагогов при формировании их эффективной профессиональной коммуникативной личности.

Научная гипотеза нашего исследования сводится к положению о том, что тип коммуникативной личности учителя определяется, с одной стороны, объективными факторами, включающими закрепленные в педагогическом дискурсе институциональные роли участников коммуникации, специфику педагогического дискурса и используемых в нем коммуникативных стратегий, с другой стороны, субъективными факторами, зависящими от психологического типа и индивидуальных особенностей коммуникативной личности.

Феномен профессиональной коммуникативной личности привлекает внимание многих отечественных и зарубежных лингвистов. Фокус внимания современных исследований в сфере профессионального взаимодействия сосредоточен в области медийной коммуникации. Такой интерес объясняется объемом и доступностью материала. Значительное число работ посвящено профессиональной коммуникативной личности политиков, теле- и радиоведущих, журналистов [5-9 и др.]. В центре исследовательского внимания находятся особенности речевого поведения профессиональной коммуникативной личности, отбор языковых средств, избираемых для реализации речевой интенции в условиях профессионального общения.

В большинстве исследований применяется многоуровневый анализ профессиональной коммуникативной личности. Так, М.Н. Панова при анализе профессиональной языковой (в терминологии автора) личности государственного служащего опирается на исследования вербально-грамматических, лингвокогнитивных и мотивационных особенностей реципиентов [7]. Частотным становится обращение к коммуникативным стратегиям и тактикам, используемым субъектом в условиях профессиональной коммуникации. К числу таких исследований относится работа Э.В. Акаевой, где осуществляется анализ профессиональной языковой (в терминологии автора) личности врача-телеведущего через выявление доминирующих кооперативных коммуникативных стратегий и тактик [6]. Совмещая многоуровневый подход к изучению профессиональной языковой личности и практику дискурс-анализа, Е.В. Волкова включает в описание профессиональной языковой личности медика параметры социокультурной практики (участники, обстоятельства, цель, результат, ценности, нормы), дискурсивной практики (жанровый состав, условия коммуникации, соотношение институционального и личностного начала) и текста (уровень стратегической организации коммуникации, уровень мультимедийных возможностей канала медиакоммуникации) [5]. В исследовании профессиональной языковой личности Г.Н. Беспамятновой речевое поведение телевизионного ведущего рассматривается с позиции его суггестивного фактора, связанного с эффективностью воздействия языковой личности ведущего на аудиторию. Отличительным признаком исследования становится попытка описания теоретического эталона эффективной языковой личности [9].

Несмотря на различия в профессиональных сферах, в рамках которых рассматривается речевое поведение субъекта, научные исследования демонстрируют сходные подходы к анализу профессиональной языковой личности, фокусируясь на ее коммуникативном поведении, специфике дискурсивной сферы реализации, стратегиях и тактиках общения, а также на структуре и эффективности языковой личности.

В связи с темой настоящего исследования особый интерес вызывают работы, посвященные профессиональной личности учителя. Усилия учёных сосредотачиваются в нескольких направлениях. Обозначим их с учётом используемой в данных работах терминологии – профессиональная языковая личность, языковая личность, коммуникативная личность.

1. Изучение педагогической компетентности [10 и др.]. Так, А.В. Малёв рассматривает профессиональную языковую личность преподавателя иностранного языка как цель и результат непрерывной методической подготовки в вузе. Исследование проводится в рамках личностно-деятельностного подхода, где ключевым является формирование личностного опыта, в том числе в профессиональной сфере [10]. Анализируется методическое мышление как значимая составляющая профессионально-языковой личности, выделяются конвергентный и дивергентный типы мышления.

2. Вопросы формирования грамотной языковой личности учителя [11 и др.]. Например, Л.М. Линецкая исследует лингвистические и методические условия формирования учителя русского языка как языковой личности. Основной акцент делается на развитии у учителя профессионально значимого умения исправлять ученические сочинения и изложения [11]. Таким образом, профессиональная личность учителя-словесника рассматривается через призму его профессиональных компетенций в области языка и методики преподавания.

3. Особенности речевого поведения педагога в условиях виртуального педагогического дискурса [12]. В научной статье, написанной коллективом авторов Т.Г. Рабенко, Э.С. Денисовой, А.Д. Чардынцевой, изучаются жанрообразующие признаки речевого жанра «напоминание» с учетом его детерминации коммуникативно-прагматическими условиями виртуальной педагогической коммуникации. Работа не фокусируется непосредственно на целостной профессиональной личности педагога, она исследует один из аспектов его коммуникативного поведения в специфической профессиональной среде [12].

Однако, несмотря на то, что профессиональная личность педагога изучается в представленных работах комплексно, с акцентом на коммуникативные особенности в цифровой среде, лингвистические и методические компетенции учителей, формирование профессиональной языковой личности, в научной литературе целостное осмысление категории профессиональной коммуникативной личности учителя, воплощенной в виртуальном педагогическом дискурсе, ещё не было осуществлено.

Установлено, что коммуникативная личность, находясь условиях профессионального общения, не только сохраняет индивидуальные особенности, но и использует тот набор коммуникативных стратегий и языковых средств, которые в данный момент становятся обязательным условием успешной коммуникации, индивидуальность коммуникативной личности «уступает место профессиональной необходимости» [13, с. 129]. В результате каждый раз создается уникальное высказывание, где проявляются как черты конкретной языковой личности, так и особенности профессиональной среды.

Включаясь в решение проблемы создания типологии коммуникативных личностей педагога, мы опираемся на теоретико-методологическое положение о том, что профессиональная языковая личность учителя дополняется личностными характеристиками, детерминируемыми, в том числе, внелингвистическими факторами. При создании типологии коммуникативной личности учителя мы будем исходить из учета коммуникативных стратегий и тактик, реализуемых в педагогической онлайн-коммуникации. Последние определяются генеральной речемыслительной стратегией педагогического дискурса, которую В.И. Карасик формулирует как «социализацию нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)» [14, с. 211], частными задачами акта коммуникации, институциональной ролью педагога и тех индивидуальных психофизических черт, которые проявляются в коммуникации с учениками.

Собственно, исследовательская часть работы включает три этапа.

На первом этапе исследования были выбраны педагоги разных образовательных организаций г. Кемерово. Выборка проходила с учетом возрастных, гендерных различий педагогов и преподаваемой учебной дисциплины. Такое разнообразие позволило нивелировать особенности, связанные с гендерными, возрастными и когнитивными характеристиками специалистов. Каждый описан-

ный ниже учитель является классным руководителем, и исследуемые сообщения были взяты из педагогических чатов преподавателя и его класса, информация, передаваемая в этих чатах, касается не только урочной, но и внеурочной деятельности.

Информация о преподавателях представлена в табл. 1.

Таблица 1

Учитель	Количество сообщений	Пол	Преподаваемый предмет	Возраст
Учитель № 1	88	Мужской	Обществознание	34 года
Учитель № 2	92	Мужской	Русский язык	42 года
Учитель № 3	85	Женский	Математика	29 лет
Учитель № 4	91	Женский	Русский язык	27 лет
Учитель № 5	82	Женский	Русский язык	25 лет

На втором этапе исследования полученный материал был разделён на четыре группы, соответствующие коммуникативным стратегиям педагогического дискурса. При анализе коммуникативных стратегий, используемых в педагогическом дискурсе, мы использовали классификацию, предложенную М.Ю. Олешковым. Автор выделяет четыре коммуникативных стратегии: «информационно-аргументирующую, манипулятивно-консолидирующую, экспрессивно-апеллятивную, контрольно-оценочную» [15, с. 139].

Информационно-аргументирующая стратегия

Учитель № 1: *Доброе утро, мои волшебные!* ☺

Напоминаю, что сегодня пишем экзамен по математике в Гимназии № 1!

Сбор в 9:00–9:10, не опаздывайте, пожалуйста! Сопровождает вас Степан Дмитриевич и остается в ПТЭ Ульяна Вячеславовна, не забывайте отмечаться у СД перед входом и у УВ после окончания экзамена.

Не забываем паспорта, чёрные гелевые ручки, воду (бутылка без этикетки), еду и лекарства (при необходимости).

Докажите сегодня, что филологи тоже умеют в математику □ *Всем пятёрок и высоких баллов!* 👆 *Удачи и да пребудет с вами Сила!* 👆

Учитель № 2: *Все болеющие и отдыхающие! В связи с тем, что завтра я начинаю объяснять сочинение, а вас не будет, необходимо позже выбрать день и после 3 пары собраться. Мне нужно донести вам эту информацию.*

Учитель № 3: *Завтра будет очередная выверка ваших данных для ЕГЭ. Максим Константинович пройдёт по кабинетам на уроках, поэтому надо, чтобы завтра в лицее были все, кто не болеет. Чтобы никаких «ой, я проспал и решил не ходить, потому что пары скучные» не было*

Учитель № 4: *Доброе утро. Завтра будет проходить сверка предметов ЕГЭ. Просто так никто завтра не пропускает.*

Учитель № 5: *5В, завтра будет ВПР по русскому языку. Все должны на нём быть!*

Данная стратегия тесно связана с макроинтенцией – способностью информировать собеседника о фактах, событиях объективной реальности в различных формах. В собранном материале данная стратегия реализуется через **тактику «передачи информации»** [15, с. 13]. Для использования этой стратегии характерно указание на хронотоп (*завтра, сегодня, в 13:00, Гимназия № 1*), а также актуализация информации через глаголы (*напоминаю, не забудьте*). Этикетная рамка не всегда включает в себя приветствие и обращение, но в большинстве случаев содержит стандартные приветствия (*доброе утро, добрый день*). Широко используются сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным (*сообщаю, что…, напоминаю, как…*) Эта стратегия реализуется в речевом поведении каждого задействованного в исследовании учителя, однако степень ее проявленности различна: Учитель № 1 – 58%, Учитель № 2 – 61%, Учитель № 3 – 65%, Учитель № 4 – 58%, Учитель № 5 – 55%.

Манипулятивно-консолидирующая стратегия

Учитель № 1: *Друзья, а давайте создадим фонд помощи поступающим* □

Учитель № 2: *ВНИМАНИЕ!!! Завтра приходим в лицей не позднее 8.40. Приносим обязательно учебники. После тестирования приходите в 414, начнём постепенно уборку кабинете – протереть только пыль. Я начну сам, вам только помочь по мере окончания выполнения работы*

Учитель № 3: *Дети, кто может задержаться на 15–20 минут после этой пары? Нужно протереть пыль в закреплённых кабинетах.*

Учитель № 4: *Дети, нужна ваша коллективная сила. Завтра нужно срочно провести генеральную уборку кабинета и закреплённым за нашим классом территорий. Я одна этого точно сделать не смогу, поэтому обращаюсь к вам. Кто сможет завтра помочь? Обращаю ваше внимание на тот факт, что пред Новым годом подобных просьб не было и я дала вам отдохнуть.*

Учитель № 5: *Ребята, активизируйтесь, пожалуйста! Прошло 2 ученика из 26…* □

В центре этой стратегии лежит стремление учителя «добиться желаемых изменений в контексте конкретной ситуации» [15, с. 24]. В педагогических чатах данная стратегия реализуется через **тактики «подчинение»** и **«контроль над инициативой»** [15, с. 30]. На языковом уровне для этой тактики подчинения в педагогическом виртуальном дискурсе характерно использование глаголов в повелительном наклонении (*давайте, активизируйтесь, помогите, приходите*). В некоторых случаях педагоги прибегают к супраграфемике, увеличивая размер шрифта для привлечения внимания (*ВНИМАНИЕ!!!, ДЕТИ!*). Для тактики контроля над инициативой характерно использование приёма консолидации, которая может проявляться через обращения (*друзья*) или через выраженную вербально готовность помочь (*я начну сам, можете ко мне обратиться, я помогу*). Учителя часто прибегают к данной стратегии: Учитель № 1 – 15%, Учитель № 2 – 12%, Учитель № 3 – 16%, Учитель № 4 – 20%, Учитель № 5 – 21%.

Экспрессивно-апеллятивная стратегия

Учитель № 1: *Дети мои, спасибо за всё* ♥

Учитель № 2: *Кравцова, Иванова, сколько можно вам обо всём напоминать!!!*

Учитель № 3: –

Учитель № 4: *Я искренне счастлива за вас. Продолжайте в том же духе*

Учитель № 5: *Михайлов, ты меня достал! Я тебя удалю!*

Главная цель говорящего при реализации экспрессивно-апеллятивной стратегии в рамках педагогического дискурса – желание учителя «выразить свои чувства, эмоции, предпочтения, оценки, настроения в отношении речевых проявлений и коммуникативной ситуации в целом» [16, с. 23]. В педагогическом виртуальном дискурсе стратегия реализуется через **тактики «формирование эмоционального настроя», «дискредитация», «блокировка контакта»** [15, с. 30]. Тактика формирования эмоционального настроя, направленная на проявление положительных эмоций, на языковом уровне воплощается через этикетные формулы (*спасибо, благодарю*), использование эмоджи (♥), глаголы с позитивной коннотацией (*люблю, радуюсь*). С помощью тактики дискредитации передаётся негативная оценка происходящего, учителями используются восклицательные предложения, а обращения реализуются через указание на фамилию ученика. Тактика блокировки контакта существляется через лексику, характерную для электронного субстрата (*я тебя удалю*). Данная стратегия оказалась наименее частотной у всех преподавателей. Учитель № 1 – 7%, Учитель № 2 – 2%, Учитель № 3 – 0%, Учитель № 4 – 9%, Учитель № 5 – 7%. Данную тенденцию можно связать со спецификой педагогического дискурса, который не предполагает чрезмерную эмоциональность без оценки и корректировки поведения. Важно отметить, что Учитель № 3 не использует экспрессивно-апеллятивную стратегию в чатах с обучающимися.

Контрольно-оценочная стратегия

Учитель № 1: *Друзья!*

Поздравляю ещё двух наших стобалльников по русскому языку! ☺ *@ Ulyana и @mynameismaria, вы умнички!*

Учитель № 2: *Уважаемые филологи! Я вас просил написать ДЗ про оду «Фелица» и дал для этого время – день. И что получил в ответ????? ДЗ я пишу всегда вовремя и подробно. И если по каким-то причинам пропадает урок, то ДЗ делать нужно всё равно. Спасибо за отсутствие ответов*

Учитель № 3: *Все молодцы, кроме Саши*

Учитель № 4: *Ребята, это статистика по КЗН. Захотела написать о том, что вы показали очень хороший результат в этот раз. Я вами горжусь*

Учитель № 5: *Слишком любопытный ты, Артём*

Контрольно-оценочная стратегия позволяет учителю давать оценки и посредством этого регулировать поведение обучающихся. В педагогическом виртуальном дискурсе стратегия реализуется только через **тактику эмотивной оценки** [14, с. 30]. Примечательно, что в чатах отсутствует тактика собственно оценки, которая является основной для реального, а не виртуального педагогического дискурса. На языковом уровне для стратегии характерно использование мелиоративной лексики (*умнички, молодцы, герои*). При этом пейоративная лексика в эксплицитном виде не была обнаружена, что можно объяснить особенностями электронного субстрата, среди которых возможность длительного хранения информации, а оскорбление учащихся в педагогическом общении недопустимо и может повлечь за собой нежелательные для педагога последствия. В чатах контрольно-оценочная стратегия достаточно частотна и чаще всего связана с оценкой учебных успехов или неудач учеников. Учитель № 1 – 20%, Учитель № 2 – 15%, Учитель № 3 – 19%, Учитель № 4 – 13%, Учитель № 5 – 17%.

Третий этап исследования, наиболее важный в идейном замысле работы, связан с моделированием типов профессиональной коммуникативной личности учителя. Создание типологии осуществляется с учетом коммуникативных стратегий и тактик, используемых в педагогической коммуникации. Такой подход позволяет рассматривать коммуникативное поведение личности в одинаковых коммуникативных ситуациях (просьба, похвала, выговор и т. д.). В ходе анализа установлено, что учитель, несмотря на использование одних и тех же коммуникативных стратегий, диктуемых условиями педагогического дискурса (речевая интенция, институциональность роли), сохраняет индивидуальные психофизические черты коммуникативной личности [4].

Индивидуальные особенности Учителя № 1. Для первого педагога характерно использование эмоджи, нестандартных обращений *(Мои хорошие, Друзья, Мои волшебные*) и устойчивых оборотов (*Удачи и да пребудет с вами Сила!*). Прибегая к манипулятивно-консолидирующей стратегии, этот педагог использует тактику просьбы, а не приказа. Зафиксированные в чатах примеры контрольно-оценочной стратегии не содержат негативной оценки. Такой тип коммуникативной личности педагога нами условно назван **«Друг».** Для педагогов данного типа

характерно некоторое сокращение коммуникативной дистанции между учителем и учеником за счет широкого использования манипулятивно-консолидирующей стратегии, нестандартных для педагогической коммуникации обращений (*друзья*), преобладание позитивных оценок над негативными.

Учитель № 2 отличается эмоциональными реакциями, которые заключаются в использовании большого количества восклицательных и вопросительных предложений (…*сколько можно вам обо всём напоминать!!!*, *ПОНЯТНО???*), в активном использовании супраграфических средств, в частности шрифтовое выделение текста – прописные буквы вместо строчных (*ДЕТИ, ИВАНОВ)*. При этом для Учителя № 2 не характерно сокращение межличностной дистанции с учениками, что выражается в использовании стандартных для педагогического дискурса обращений (*Уважаемые филологи, Все болеющие и отдыхающие,* называние учеников по фамилии – *Кравцова, Петров*) и в почти нулевом проявлении экспрессивно-апеллятивной стратегии (всего 2%). Этот тип личности назван **«Педагог»**. Данный тип коммуникативной личности может проявлять эмоциональность, но сохраняет тональность общения, характерную для институционального дискурса.

Учитель № 4 часто обращается к манипулятивно-консолидирующей и контрольно-оценочной стратегиям, что говорит о желании педагога регулировать не только учебную деятельность обучающихся, но и их поведение вне занятий. В сообщениях этого педагога можно заметить подчеркнуто иерархичные обращения, свойственные педагогическому дискурсу (*Ребята, Дети*), в сообщениях встречается прямое заявление о неравноправных отношениях с учениками (*пользуясь своими авторитарными замашками*). Но при этом педагог не прибегает к угрозам или приказу, именно по этой причине мы предлагаем закрепить такой тип коммуникативной личности за типом **«Наставник»**. Его отличительной чертой становится сохранение межличностной дистанции, предполагаемой институциональным дискурсом, и одновременное отсутствие негативных реакций относительно действий учащихся и эмоциональности.

Учитель № 3 и Учитель № 5 совмещают в себе черты нескольких типов. Учитель № 3 включает черты **«Педагога»** (отсутствие примеров экспрессивно-апеллятивной стратегии) и **«Наставника»** (подчеркнуто иерархичные обращения (*дети*)), а Учитель № 5 – **«Друга»** (наличие эмоджи, использование манипулятивно-консолидирующей стратегии) и **«Педагога»** (стандартные для институционального дискурса обращения (*Михайлов, 5В*), эмоциональность, выраженная восклицательными сообщениями (*Прекратите!*).

Обобщая результаты исследования, мы можем утверждать, что тип коммуникативной личности учителя выстраивается из совокупности объективных и субъективных факторов и проявляется через языковые и неязыковые средства, избираемые исходя из речевой интенции, электронного субстрата (материального носителя информации). Отталкиваясь от специфики коммуникативной ситуации, целей коммуникации, реализуемой институциональной роли педагог выбирает типизированную для данной коммуникативной ситуации модель речевого поведения, сохраняя свои индивидуальные языковые черты.

В ходе исследования выявлено три типа профессиональной коммуникативной личности учителя – «Друг», «Педагог», «Наставник». В большей степени установленные типы различаются с точки зрения используемых стратегий и степени иерархичности отношений между учителем и учеником, выраженной на языковом уровне.

По завершении исследования, связанного с созданием типологии профессиональной коммуникативной личности учителя, возникает ряд вопросов. Является ли данная модель исчерпывающей или возможно выделение и других типов личности? Каким образом реализуется тот или иной тип коммуникативной личности в рамках иных речевых репрезентаций (устной речи, письменной неэлектронной речи)? Автор настоящей работы находится в самом начале исследовательского пути, связанного с постижением научной проблематики, заявленной в настоящей статье. Полагаем, что ответы на данные вопросы можно получить после неоднократной проработки обозначенной проблемы на разнообразном эмпирическом материале.

Перспективы исследования заключаются в возможном расширении и уточнении предложенной классификации через увеличение фактологической базы, а также в проведении сопоставительного анализа особенностей речевого поведения одного и того же коммуникативного типа личности учителя в разных с позиции формы речи, жанров речи видах коммуникации.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: УРСС, 2004.
2. Кашкин В.Б. *Введение в теорию коммуникации*. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000.
3. Лазуренко Е.Ю., Саломатина М.С., Стернин И.А. *Профессиональная коммуникативная личность*. Воронеж: Истоки, 2007.
4. Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 12: 150–157.
5. Волкова Е.В. *Профессиональная языковая личность врача в медиадискурсе (коммуникативно-прагматический аспект).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Томск, 2021.
6. Акаева Э.В. Языковая личность врача-ведущего научно-популярной медицинской программы. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011; № 24: 189–190.
7. Панова М.Н. *Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2004.
8. Косякин И.В. *Типология языковой личности телевизионного спортивного комментатора (коммуникативно-прагматический аспект)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2014.
9. Беспамятнова Г.Н. *Языковая личность телевизионного ведущего*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 1994.
10. Малёв А.В. Профессиональная языковая личность преподавателя как цель и результат непрерывной методической подготовки в системе высшего педагогического иноязычного образования. *Фундаментальные исследования.* 2014; № 12: 2630–2633.
11. Линецкая Л.М. Лингвометодические условия формирования учителя-словесника как языковой личности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 4: 101–104.
12. Рабенко Т.Г., Денисова Э.С., Чардынцева А.Д. Коммуникативно-прагматические свойства обращения в виртуальном педагогическом дискурсе (на материале школьных чатов). *Научный диалог.* 2024; № 9; 149–168.
13. Тарнаева Л.П. Языковая личность как междисциплинарный предмет исследования. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 9: 124–131.
14. Карасик В.И. Педагогический дискурс. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград, 2000; Гл. 3: 209–221.
15. Олешков М.Ю. *Моделирование коммуникативного процесса:* монография. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2006.
16. Олешков М.Ю. *Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов).* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Пермь, 2007.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2004.
2. Kashkin V.B. *Vvedenie v teoriyu kommunikacii*. Voronezh: Izdatel'stvo VGTU, 2000.
3. Lazurenko E.Yu., Salomatina M.S., Sternin I.A. *Professional'naya kommunikativnaya lichnost'*. Voronezh: Istoki, 2007.
4. Myskin S.V. Yazykovaya professional'naya lichnost'. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 12: 150-157.
5. Volkova E.V. *Professional'naya yazykovaya lichnost' vracha v mediadiskurse (kommunikativno-pragmaticheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2021.
6. Akaeva `E.V. Yazykovaya lichnost' vracha-veduschego nauchno-populyarnoj medicinskoj programmy. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 24: 189-190.
7. Panova M.N. *Yazykovaya lichnost' gosudarstvennogo sluzhaschego: diskursivnaya praktika, tipologiya, mehanizmy formirovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
8. Kosyakin I.V. *Tipologiya yazykovoj lichnosti televizionnogo sportivnogo kommentatora (kommunikativno-pragmaticheskij aspekt).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2014.
9. Bespamyatnova G.N. *Yazykovaya lichnost' televizionnogo veduschego*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 1994.
10. Malev A.V. Professional'naya yazykovaya lichnost' prepodavatelya kak cel' i rezul'tat nepreryvnoj metodicheskoj podgotovki v sisteme vysshego pedagogicheskogo inoyazychnogo obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2014; № 12: 2630-2633.
11. Lineckaya L.M. Lingvometodicheskie usloviya formirovaniya uchitelya-slovesnika kak yazykovoj lichnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 4: 101-104.
12. Rabenko T.G., Denisova `E.S., Chardynceva A.D. Kommunikativno-pragmaticheskie svojstva obrascheniya v virtual'nom pedagogicheskom diskurse (na materiale shkol'nyh chatov). *Nauchnyj dialog.* 2024; № 9; 149-168.
13. Tarnaeva L.P. Yazykovaya lichnost' kak mezhdisciplinarnyj predmet issledovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 9: 124-131.
14. Karasik V.I. Pedagogicheskij diskurs. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. Volgograd, 2000; Gl. 3: 209-221.
15. Oleshkov M.Yu. *Modelirovanie kommunikativnogo processa:* monografiya. Nizhnij Tagil: Nizhnetagil'skaya gosudarstvennaya social'no-pedagogicheskaya akademiya, 2006.
16. Oleshkov M.Yu. *Sistemnoe modelirovanie institucional'nogo diskursa (na materiale ustnyh didakticheskih tekstov).* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Perm', 2007.

Статья поступила в редакцию 03.05.25

УДК 32.019.52 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-611-613

***Chen Xiaoting**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: chenxiaoting888@mail.ru*
***Volkova I.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Mass Communications, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: volkova-ii@rudn.ru*

THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF CHINA'S DEMOGRAPHIC POLICY IN THE MEDIA OF CHINA, RUSSIA, AND THE UNITED STATES (2013–2024): A CORPUS-BASED ANALYSIS. The research examines the discursive construction of China's demographic policy in the media space of China, the United States, and Russia during the period from 2013 to 2024. Based on the corpus analysis of collocations of the keyword "policy," the study identifies discursive strategies employed in media messages of the three countries. The research methodology combines critical discourse analysis with the use of AntConc 4.2.4 software. The findings reveal that Chinese media form a "developmentalist" discourse presenting the policy as a rational instrument of national development, American media employ a liberal individualism framework emphasizing the coercive nature of the policy and its negative consequences, while Russian media demonstrate a more objective observer stance with a balanced approach, avoiding strongly evaluative judgments. The identified differences reflect the ideological orientations and strategic positions of the three countries, manifested in systematic variations of discursive models. The study demonstrates how demographic policy discourse functions as a platform for ideological confrontation in international communication and national image formation.

Key words: **China's demographic policy, media discourse, collocational analysis, critical discourse analysis, discursive strategy, corpus-based research, AntConc**

***Чэнь Сяотин**, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, E-mail: chenxiaoting888@mail.ru*
***И.И. Волкова**, д-р филол. наук, проф., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, E-mail: volkova-ii@rudn.ru*

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ КИТАЯ В СМИ КИТАЯ, РОССИИ И США (2013–2024 ГГ.): КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается дискурсивное конструирование демографической политики Китая в медиапространстве Китая, США и России за период 2013–2024 гг. На основе корпусного анализа коллокаций ключевого слова «политика» выявлены дискурсивные стратегии, применяемые в СМИ трёх стран. Методология исследования сочетает критический дискурс-анализ с использованием программы AntConc 4.2.4. Результаты показывают, что китайские СМИ формируют «девелопменталистский» дискурс, представляя политику как рациональный инструмент национального развития, американские СМИ используют рамку либерального индивидуализма, акцентируя принудительный характер политики и её негативные последствия, а российские СМИ демонстрируют более объективную позицию наблюдателя со сбалансированным подходом, избегая ярко выраженных оценочных суждений. Выявленные различия отражают идеологические ориентации и стратегические позиции трех стран, проявляющиеся в систематических вариациях дискурсивных моделей. Исследование демонстрирует, как дискурс демографической политики функционирует в качестве площадки идеологического противостояния в международной коммуникации и формировании национального имиджа.

Ключевые слова: **демографическая политика Китая, медиадискурс, коллокационный анализ, критический дискурс анализ, дискурсивные стратегия, корпусные исследования, программа AntConc**

Демографический вопрос представляет собой не только объект статистического анализа, но и результат дискурсивного конструирования [1, с. 101–119], где интерпретация демографических изменений в медиапространстве формируется под воздействием политических, культурных и идеологических факторов [2, с. 219–252], влияющих на отбор, интерпретацию и акцентуацию информации. Актуальность обращения к этой теме обусловлена растущим интересом к роли медиа в формировании общественного восприятия демографических вызовов, а также необходимостью понимания механизмов дискурсивного конструирования демографической политики в различных медиапространствах, отражающих разные политические системы и идеологические ориентации. Это подтверждается работами российских (Д.Г. Саитова [3, с. 95–109], Т.К. Ростовская [4, с. 236–248], В.В.Тучкова [5, с. 6]) и зарубежных исследователей (Г. Кристманн [6, с. 3–4], Х. Грол-Прокопчик [7, с. 251–284], Дж. Кастерлайн [8] и др.), которые анализируют механизмы медийного конструирования демографического дискурса. На протяжении долгого времени между демографами и СМИ существовала определенная степень «искажения знаний» [9, с. 299], статистические данные в процессе передачи упрощались или искажались, что приводило к драматизации и чрезмерному упрощению демографических процессов. Профессор Гарвардского университета Сьюзен Гринхалг отмечает, что «критика западными СМИ политики планирования семьи в Китае часто преувеличивает черты 'принуждения' и 'тоталитаризма', игнорируя сложные требования китайского правительства в отношении модернизации и развития» [10, с. 196]. Таким образом, дискурсивное конструирование демографической политики в международной коммуникации представляет собой важную и актуальную исследовательскую проблему.

Данное исследование сосредоточено на слово **политика (Policy)** как ключевом концепте демографического дискурса. Цель – выявить дискурсивные стратегии в медиарепрезентации слова «**политика**» в освещениях СМИ Китая, США и России. Объектом исследования выступают публикации из китайских, американских и российских источников общим объемом 1 783 статьи за период 2013–2024 гг. – от ослабления политики одного ребёнка до последующих изменений: 845 статей из англоязычной версии China Daily (Китай), 450 публикаций из американских изданий – The Wall Street Journal, The New York Times и The Washington Post, а также 488 материалов из девяти российских СМИ — «RT», «ТАСС», «РИА Новости», «Российская газета», «Известия», «Лента.ру», «КоммерсантЪ», «Аргументы и факты» и «Ведомости».

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

– сформировать корпус медиатекстов китайских, американских и российских СМИ, посвящённых демографической политике Китая (2013–2024 гг.);

– провести корпусный анализ с целью выявления ключевых коллокаций концепта «Политика»/«Policy» в медиатекстах трёх стран;

– определить и сопоставить предикационные стратегии конструирования образа демографической политики Китая в медиатекстах Китая, США и России с учётом их идеологических ориентаций и политического контекста.

С опорой на критический дискурс-анализ Н. Фэйрклоу [11] подчёркивает, что слова и выражения всегда несут в себе идеологически окрашенные коннотации, возникающие из типичных контекстов их употребления. Как указывают Р. Абди и А. Басарати [12, с. 27–37], «каждое слово содержит имплицитные коннотации и скрытую силу», используемые в целях влияния на восприятие. Поэтому выбор лексики становится значимым средством формирования убеждений и социальных реакций [13]. Следуя высказыванию Дж. Фёрс «Узнай, с чем слово сочетается, и узнаешь само слово» [14], анализ коллокаций стал мощным инструментом для выявления стратегий конструирования дискурса. Коллокации определяются как «привычное и повторяющееся сопоставление семантически связанных слов» [15, с. 48–61], отражающее закономерные модели языкового использования, а не случайные комбинации.

Рассматривая дискурс как ситуативный текст с социально-идеологической направленностью, можно выявить, какие черты и качества приписываются объектам через языковые средства – прилагательные, неличные глагольные формы, устойчивые выражения [16, с. 124–144]. Для обеспечения объективности и эффективности исследования в данной работе использовался корпусный программный инструмент ***AntConc 4.2.4*** для анализа коллокаций и совместной встречаемости ключевых слов, который эффективно идентифицирует распространенные коллокаты (Collocate) ключевых слов и рассчитывает показатели их значимости [17]. Этот подход, интегрирующий корпусную лингвистику и дискурсивный анализ, направлен на снижение когнитивных предубеждений исследователей и аналитиков, которые возникают из желания выбрать тип данных, способствующий реализации их идеологических целей [18, с. 273–306].

Научная новизна исследования заключается в применении **корпусно-дискурсивного подхода** к анализу медиарепрезентации демографической политики Китая в трехстороннем сравнении (Китай, США, Россия), что позволило выявить специфические дискурсивные стратегии конструирования образа китайской демографической политики в каждой из стран. В отличие от предыдущих исследований, сосредоточенных на влиянии демографической политики на внутреннюю аудиторию или на её анализе с экономической и социальной точек зрения, данная работа рассматривает дискурс о демографической политике как важный элемент международной коммуникации, формирующий образ государства.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении знаний о механизмах дискурсивного конструирования демографической политики в медиасфере и в развитии методов интеграции корпусной лингвистики и критического дискурс-анализа. Практическая значимость заключается в возможности

применения полученных результатов для дальнейших исследований в области медиалингвистики, социолингвистики, политической коммуникации, а также при разработке медийных стратегий в освещении демографических процессов.

При операционализации анализа для выявления коллокаций использовался критерий *log-likelihood (отношение логарифмического правдоподобия)*, подходящий для корпусов разного объёма и позволяющий надёжно оценить силу связи между словами. Поиск осуществлялся в пределах пяти слов слева и справа от ключевого термина с учётом регистра. Порог частоты и охвата был установлен на минимальном уровне, чтобы не упустить потенциально значимые сочетания.

После анализа коллокаций ключевого слова «политика» с использованием программы AntConc, чтобы более наглядно представить результаты анализа, мы классифицировали сопутствующие слова по частям речи, а затем провели вторичную классификацию в зависимости от эмоциональной окраски или семантических характеристик, упорядочив их по степени интенсивности. Таблицы 1–3 обобщают коллокации ключевого слова «политика», выявленные в медиатекстах Китая, США и России. На основе этих коллокаций мы далее анализируем стратегии предикации в освещении китайской демографической политики.

Таблица 1

Коллокации слова *политика/policy* в китайском медиакорпусе (2013–2024 гг.)

Часть речи	*Категория*	*Коллокация слова (по степени интенсивности)*
Прил.	Позитивная оценка	universal, preferential, supportive, favorable, comprehensive, pronatalist, effective
	Негативная оценка	strict
Глаг.	Внедрение/ адаптация	implement, relax, ease, adjust, scrap, optimize,
	Продвижение/ поддержка	encourage, support, promote, boost
Сущ.	Цели политики	growth, fertility, labor, employment, childbirth, coordination
	Поддерживающие меры	measures, services, care, help, adopt
	Семья	couples, data, women, income, tax

Китайские СМИ создают дискурсивные рамки, ориентированные на развитие, подчеркивая научность, рациональность и социальную ценность политики. В коллокациях прилагательных *universal* («универсальный»), *supportive* («поддерживающий»), *comprehensive* («всеобъемлющий») акцентируется инклюзивность и позитивное воздействие политики, представляя её как важный инструмент стимулирования социального прогресса. Примечательно, что единственное негативное прилагательное в таблице *strict* («строгий») указывает на признание проблем, вызванных жёсткой политикой планирования семьи в прошлом, и демонстрирует активную позицию государства в переходе от осознания проблемы к корректировке политики. В глагольных коллокациях реализация политики описывается как *implement* («реализованная»), *adjust* («скорректированная»), избегая прямого подчеркивания принудительности, а такие слова, как *encourage* («поощрять»), *support* («поддерживать»), *promote* («продвигать»), формируют образ политики как позитивного средства стимулирования общественного развития. Именные коллокации фокусируются на *growth* («рост»), *employment* («занятость»), а также *measures* («меры»), *care* («забота»), *help* («помощь») и других, подчеркивая роль политики в национальном экономическом развитии, стимулировании занятости и социальном обеспечении. Газета China Daily, являясь главным официальным каналом внешней пропаганды Китая, в своей дискурсивной стратегии стремится

Таблица 2

Коллокации слова *политика/policy* в американском медиакорпусе (2013–2024 гг.)

Часть речи	*Категория*	*Коллокация слова (по степени интенсивности)*
Прил.	Негативная оценка	controversial, notorious, draconian, restrictive, unpopular, strict, contentious, coercive
	Нейтральный	new, planning, allowing
Глаг.	Принудительное внедрение	implement, enforce, relax, ease, control, enact, lift, institute, impose
	Отмена/отказ	abandon, end, scrap, abolish, fail, violate
Сущ.	Негативные последствия	Famine, legacy, enforcement, scar, violator
	Изменение	change, government, shift, age, India, Covid, adjustment
	Семья	couples, women, family

подчеркнуть необходимость и целесообразность политических мер для социального развития, представляя их как рациональное планирование, отвечающее государственным интересам, стимулирующее экономический рост и улучшающее благосостояние населения. Корректировка политики преподносится как необходимый шаг, соответствующий требованиям социального развития. Такая стратегия отражает китайский «девелопментализм», рассматривающий управление народонаселением как неотъемлемую часть процесса модернизации страны, одновременно демонстрируя типичную для китайского политического дискурса коллективистскую ценностную ориентацию.

В отличие от этого, американские СМИ, часто используя такие прилагательные, как *controversial* («спорный»), *notorious* («печально известный»), *draconian* («драконовский»), изображают демографическую политику Китая как спорную, авторитарную и негуманную. В моделях глагольной сочетаемости глаголы, подчеркивающие принудительный характер, такие как *enforce* («принудительно введенный»), *impose* («навязывать»), *control* («контролировать»), образуют линейную нарративную структуру с глаголами прекращения, такими как *abandon* («отменить»), *end* («закончить»), *scrap* («отбросить»), *fail* («провал»), от принудительного внедрения к неизбежному провалу. В коллокации существительных использование таких слов, как *Famine* («голод», историческое событие в Китае в 1959–1961 годах), *scars* («шрамы»), дополнительно усиливает связь этой политики с социальными травмами и историческими катастрофами, определяя её как нарушение личных прав и провальную практику, оказавшую глубокое негативное влияние на общество. Такой способ выражения отражает типичную для американских СМИ ценностную ориентацию «либерально-индивидуалистического центризма», а также тенденцию к «секьюритизации» (securitization) вопроса демографической политики, то есть представление его как части идеологического соперничества между США и Китаем.

Таблица 3

Коллокации слова *политика/policy* в российском медиакорпусе (2013–2024 гг.)

Часть речи	*Категория*	*Коллокация слова (по степени интенсивности)*
Прил.	Нейтральное описание	демографический, направленный, государственный, официальный, гендерный
	Негативная оценка	жесткий
Глаг.	Внедрение/исполнение	проводить, действовать, внедрять, разрабатывать, решить
	Отмена/отказ	отказаться
Сущ.	Коррекция/изменение	отмена, ослабление, смягчение, изменение
	Семья/население	семья, рождаемость, девочка
	Проблемы/вызовы	ограничение, планирование, проблема, дисбаланс, нарушение, нарушитель
	Изменение/реформы	открытости, реформа, стимулирование

Российские СМИ демонстрируют более нейтральную стратегию комментирования, уделяя внимание объективности и сбалансированности. В прилагательной сочетаемости преимущественно используются нейтральные слова, такие как «демографическая», «государственная», избегая оценочных коннотаций и формируя дискурсивную позицию «репортёра»/«наблюдателя» вместо «судьи». Глагольная сочетаемость включает «проводить», «действовать», «внедрять», а именная сочетаемость – «отмена», «ослабление», «смягчение», объективно транслируя факты корректировки демографической политики Китая. Большинство материалов представлено в жанре кратких информационных сообщений. В отношении спорного вопроса китайской демографической политики российские СМИ не избегают полностью негативных аспектов. Например, прилагательное «жёсткий» и существительные «дисбаланс», «нарушение», «нарушитель» в сочетаниях выражают критическое отношение к историческим проблемам, оставшимся от этой политики. Интересно, что в сочетаемости ключевого слова «политика» в СМИ трёх стран слово «семья» имеет наивысшую частотность совместной встречаемости в российских медиа, что свидетельствует о внимании российских СМИ к взаимосвязи демографической политики и семейной структуры, что может отражать скрытую связь медийного дискурса с национальными ценностями. В целом российские СМИ занимают относительно нейтральную позицию, избегая резких моральных оценок и выступая в роли «наблюдателя», передающего факты.

Настоящее исследование на основе корпусного анализа коллокаций ключевого слова «политика» в СМИ Китая, США и России выявило глубинные идеологические различия в освещении китайской демографической политики тремя странами. Сравнительный анализ медиадискурсов трёх стран обнаружил различные модели дискурсивных практик. Китайский «девелопменталистский» дискурс, американский дискурс «свободы и прав человека» и российский дискурс «сбалансированной объективности» отражают фундаментальные различия в подходах к пониманию китайской демографической политики. Демографическая

политика представляет собой комплексную проблему, охватывающую экономическое развитие, социальное обеспечение и улучшение благосостояния населения, поэтому медиа разных стран демонстрируют различные интерпретационные перспективы: китайские СМИ представляют «политику» как позитивный и конструктивный инструмент социального вмешательства; американские СМИ рассматривают «политику» как потенциальную угрозу личной свободе; российские СМИ занимают эмоционально нейтральную позицию, рассматривая «политику» как стандартный инструмент государственного управления.

Медиа каждой страны формируют собственные дискурсивные стратегии на основе различных ценностных систем и традиций освещения информации: китайские СМИ используют девелопменталистскую рамку, подчёркивая социальную ценность политики через позитивные оценочные выражения, представляя демографическую политику как научный инструмент содействия национальному развитию, при этом данный подход акцентирует внимание на практической эффективности политики и её вкладе в улучшение жизни населения; американские СМИ через критическую рамку подчёркивают принудительный характер политики и её негативные последствия. Опираясь на ценности индивидуального либерализма, американские СМИ применяют морально-критическую рамку, склонны рассматривать демографическую политику в контексте прав человека, используя значительное количество негативной лексики для описания этой политики. В сравнении с ними российские СМИ демонстрируют более рациональный и объективный подход к освещению, избегая как полного одобрения, так и полного отрицания, сохраняя гибкость дискурсивного пространства через отказ от крайних оценок и склоняясь к объективному анализу процесса корректировки политики и её социальных последствий.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение реального влияния этих дискурсивных стратегий на восприятие международной аудитории, а также возможных динамических изменений в медийных стратегиях трёх стран по мере продолжающейся корректировки демографической политики Китая. Понимание такой многополярной дискурсивной картины способствует более всестороннему и объективному осмыслению реального значения и влияния китайской демографической политики.

Библиографический список

1. Etzemüller T. The population discourse: a transnational matrix; the case of Germany and Sweden. *Historical Social Research*. 2011; Vol. 36, № 2: 101–119.
2. Bilá M., Ivanova S.V. Language, culture and ideology in discursive practices. *Russian Journal of Linguistics*. 2020; Vol. 24, № 2: 219–252.
3. Саитова Д.Г., Бахтина М.С. Институт СМИ в контексте реализации демографической политики России: региональный опыт. *ДЕМИС. Демографические исследования*. 2022; Т. 2, № 4: 95–109.
4. Ростовская Т.К., Васильева Е.Н. Освещение семейно-демографической политики в СМИ: результаты всероссийского исследования. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2022; Т. 27, № 1: 236–248.
5. Тучкова В.В. Современная семья в зеркале российского телевидения. *Медиаскоп*. 2012; № 2: 6.
6. Christmann G.B. Analysing Changes in Discursive Constructions of Rural Areas in the Context of Demographic Change. Towards Counterpoints in the Dominant Discourse on “Dying Villages”. *Comparative Population Studies*. 2017; Vol. 41, № 3–4.
7. Grol-Prokopczyk H. Celebrity culture and demographic change: The case of celebrity nonmarital fertility, 1974–2014. *Demographic Research*. 2018; Vol. 39: 251–284.
8. Casterline J.B. Mass media and fertility change. In National Research Council (US) Committee on Population. Washington, DC: *National Academies Press*. 2001: 208–235.
9. Messerschmidt R. “Garbled demography” or “Demographization of the social”? – A Foucaultian Discourse Analysis of German Demographic Change at the Beginning of the 21st Century. *Historical Social Research*. 2014; Vol. 39, № 1 (147): 299–335.
10. Greenhalgh S. Planned Births, Unplanned Persons: “Population” in the Making of Chinese Modernity. *American Ethnologist*. 2003; Vol. 30, № 2: 196–215.
11. Fairclough N. *Language and power*. London and New York: Longman, 2013: 17.
12. Abdi R., Basarati A. A critical analysis of the representation of Yemen crisis in ideologically-loaded newspaper headlines. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 2016; Vol. 16, № 3: 37–27.
13. Блакар Р. Язык как инструмент социальной власти. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Москва: Прогресс, 1987.
14. Firth J.R. *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford University Press. 1957.
15. Bartsch S., Evert S. Towards a Firthian notion of collocation. *Network Strategies, Access Structures and Automatic Extraction of Lexicographical Information*. 2014; № 2: 48–61.
16. Иванова Т.К., Бушканец Л.Е. Перспективы применения междисциплинарных методов в дискурс-анализе текста политической направленности на примере речи П.А. Столыпина. *Медиалингвистика*. 2024; Т. 11, № 1: 124–144.
17. Anthony L. *Introducing English for specific purposes*. Routledge, 2018.
18. Baker P., Gabrielatos C., KhosraviNik M., Krzyżanowski M., McEnery T., Wodak R. A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society.* 2008; Vol. 19, № 3: 273–306.

References

1. Etzemüller T. The population discourse: a transnational matrix; the case of Germany and Sweden. *Historical Social Research*. 2011; Vol. 36, № 2: 101-119.
2. Bilá M., Ivanova S.V. Language, culture and ideology in discursive practices. *Russian Journal of Linguistics*. 2020; Vol. 24, № 2: 219-252.
3. Saitova D.G., Bahtina M.C. Institut SMI v kontekste realizacii demograficheskoj politiki Rossii: regional’nyj opyt. *DEMIS. Demograficheskie issledovaniya*. 2022; T. 2, № 4: 95-109.
4. Rostovskaya T.K., Vasil’eva E.N. Osveschenie semejno-demograficheskoj politiki v SMI: rezul’taty vserossijskogo issledovaniya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2022; T. 27, № 1: 236-248.
5. Tuchkova V.V. Sovremennaya sem’ya v zerkale rossijskogo televideniya. *Mediaskop*. 2012; № 2: 6.
6. Christmann G.B. Analysing Changes in Discursive Constructions of Rural Areas in the Context of Demographic Change. Towards Counterpoints in the Dominant Discourse on “Dying Villages”. *Comparative Population Studies*. 2017; Vol. 41, № 3-4.
7. Grol-Prokopczyk H. Celebrity culture and demographic change: The case of celebrity nonmarital fertility, 1974-2014. *Demographic Research*. 2018; Vol. 39: 251-284.
8. Casterline J.B. Mass media and fertility change. In National Research Council (US) Committee on Population. Washington, DC: *National Academies Press*. 2001: 208-235.
9. Messerschmidt R. “Garbled demography” or “Demographization of the social”? – A Foucaultian Discourse Analysis of German Demographic Change at the Beginning of the 21st Century. *Historical Social Research*. 2014; Vol. 39, № 1 (147): 299-335.
10. Greenhalgh S. Planned Births, Unplanned Persons: “Population” in the Making of Chinese Modernity. *American Ethnologist*. 2003; Vol. 30, № 2: 196-215.
11. Fairclough N. *Language and power*. London and New York: Longman, 2013: 17.
12. Abdi R., Basarati A. A critical analysis of the representation of Yemen crisis in ideologically-loaded newspaper headlines. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 2016; Vol. 16, № 3: 37-27.
13. Blakar R. Yazyk kak instrument social’noj vlasti. *Yazyk i modelirovanie social’nogo vzaimodejstviya*. Moskva: Progress, 1987.
14. Firth J.R. *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford University Press. 1957.
15. Bartsch S., Evert S. Towards a Firthian notion of collocation. *Network Strategies, Access Structures and Automatic Extraction of Lexicographical Information*. 2014; № 2: 48-61.
16. Ivanova T.K., Bushkanec L.E. Perspektivy primeneniya mezhdisciplinarnyh metodov v diskurs-analize teksta politicheskoj napravlennosti na primere rechi P.A. Stolypina. *Medialingvistika*. 2024; T. 11, № 1: 124-144.
17. Anthony L. *Introducing English for specific purposes*. Routledge, 2018.
18. Baker P., Gabrielatos C., KhosraviNik M., Krzyżanowski M., McEnery T., Wodak R. A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society.* 2008; Vol. 19, № 3: 273-306.

Статья поступила в редакцию 28.04.25

ИДЕАЛ ЖИЗНИ НАСТОЯЩЕГО УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА – БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ УСПЕХАМИ СВОИХ УЧЕНИКОВ

(К 85 –летнему Юбилею Петрова Анатолия Викторовича)

Возраст мудрости – восемьдесят пять –
наступил как всегда, неожиданно.
Впереди и за спиной много счастливых лет.
Жаль, что минуты ползут, часы
идут, а годы летят.
Книга жизни пока не написана
/А.В. Петров/,



Анатолий Викторович – ученый, наставник и учитель. Когда-то Виссарион Белинский заметил: «Хорошо быть учёным, поэтом, воином, законодателем и прочим, но не худо быть при этом человеком». Можно сказать, что Анатолий Викторович – это действительно Человек с большой буквы

Ученики профессора Петрова всегда с теплотой и гордостью говорят о его лекциях, публичных выступлениях, а аспиранты и докторанты продолжают дело своего профессора на сложном пути в науке. Он активно продолжает работать по подготовке научных кадров для родного университета.

Юбиляр – доктор наук, профессор, академик ПАНИ, Заслуженный работник высшей школы РФ; Заслуженный деятель науки Республики Алтай; Отличник народного просвещения РСФСР; имеет орден св. Великомученика и Победоносца Георгия IV-й степени «За заслуги в области науки, культуры, образования»; Ветеран труда «За долголетний добросовестный труд»; лектор высшей категории Всесоюзного Общества «Знание», в рамках которого Анатолий Викторович читал

лекции по естественным, политическим наукам, а также лекции по таинственным явлениям человеческой психики с элементами коллективного и индивидуального гипноза; вошел в книгу «Сибирь в лицах», в которой представлены люди, взявшие на рубеже веков ответственность за судьбу Сибири в различных областях ее развития и в энциклопедию образования в Западной Сибири, которая содержит списки заслуженных деятелей просвещения региона, в материалы, содержащие краткие сведения о преподавателях, а так же в книгу о почетных сотрудниках Горно-Алтайского госуниверситета, внесших существенный вклад в организацию, становление и развитие вуза и высшего образования в Республике Алтай. В Республике он открыл отделение Петровской академии наук и искусств (ПАНИ) и возглавлял ее в течение 10 лет.

Анатолий Викторович Петров является одним из самых ярких представителей в ряду научной интеллигенции не только Горного Алтая, но и России. Достаточно напомнить о созданной им и признанной не только учеными-педагогами России, но и зарубежья теории развивающего образования. Ярко проявил себя Анатолий Викторович и в журналистской деятельности. Его детище – журнал «Мир науки, культуры, образования» получил международное признание и зарегистрирован в международном центральном издательстве – в Париже. Он является ведущим научным ВАКовским журналом в России, который в настоящее время имеет высшую категорию К1.

О своем детище-журнале он образно говорит так: «Если взглянуть на обложку «вчерашнего» нашего журнала, то можно на его эмблеме увидеть мальчика, который символизирует



«***Росток,*** тянущийся к солнцу». Он с самого рождения журнала являлся его живым символом, а сегодня этот Мальчик не только встал на ноги, но и прошел путь от Республики Алтай до Москвы и Парижа. Перефразируя известное выражение, можно сказать, что «журналы рождаются в провинции, а расцветают в Париже и Москве». Это в полной мере относится и к «символу», который родился в провинции, а прописался в Париже, т.е. имеет российское и международное гражданство. Он возмужал и изменился по форме и содержанию. Если его содержание определялось словами Антуана де Сент-Экзюпери «Росток, тянущийся к свету, всегда находит дорогу между камней», то сегодня этот мужественный человек, который уже нашел свою дорогу среди терний к звездам, произносит божественной силы слова: «Да будет свет, да стал свет!» (Бытие, Гл.I, с.3)». Это уже ВАКовское издание. В 2025 году ему исполняется 27 лет.



Родился А.В. Петров 30 мая 1940 года в городе Рубцовске. Родители были педагогами, мама – учитель младших классов, отец – учитель русского языка и литературы. Стоит заметить, что по линии матери многие его предки были учителями, а по линии отца – священнослужителями.

Первые публичные выступления Анатолия начались еще в семилетнем возрасте в храме, где он пел на клиросе, а в большие праздники с подсвечником, в рясе сопровождал священника, (своего деда) – отца Аркадия. Первой его учительницей стала сестра, которая была на два года старше и постоянно организовывала игру в школу. Уже в четыре года мальчик бегло читал и быстро писал печатными буквами. Скорочтение стало привычкой. Сегодня Анатолий Викторович книгу в несколько сот страниц усваивает за два-три часа и буквально цитирует ее.

Анатолий очень любил отца, но война разлучила их очень рано. Однако духовно он не порвал связи со своим отцом. Об истории этой духовной связи он рассказывает так:

Отец был пушкинистом по призванию, стихи поэта знал наизусть. Когда он отправлялся на фронт, то один томик Пушкина взял с собой и, умирая, просил похоронить его с Пушкиным. С тех пор в маленьком рабочем кабинете у профессора Петрова на стеллажах стоят лишь пять томов Пушкина, а между третьим и пятым томами – поселилась пустота, которую мальчик, а потом юноша Анатолий воспринимал как своего отца, общение с которым было регулярным и, как он считает, достаточно продуктивным. Вместе с отцом они читали стихи, делились секретами, сове-

товался как с Мудрецом по важным делам, всегда ощущал искреннее желание во всем делиться с ним и чувствовал, что тем самым совместно с ним выстраивает свою жизнь.

В 1958 году Анатолий окончил 42-ю среднюю школу в г. Барнауле, получил направление в медицинский институт. Болезнь помешала стать медиком, по совету матери решил поступать на физмат Горно-Алтайского педагогического института (ГАПИ) во время объявленного дополнительного набора. Все экзамены успешно сдал в два дня, и ректор сразу назначил его старостой группы. Физмат в Горно-Алтайске на следующий год расформировали, и он перевелся в барнаульский педагогический институт. Поэтому, в конце концов, его настоящим «гнездом», в котором он приобрел крылья, и вылетел в просторы своей самостоятельной жизни, был Барнаульский государственный педагогический институт (БГПИ). Он с большой теплотой говорит о своем БГПИ и о своих Учителях. И, когда он слышит, что Педагогический институт – это не образование, он отвечает, что «не важно, где ты стоишь. главное – куда ты идешь».

Блестящего выпускника государственная комиссия оставила ассистентом на кафедре физики БГПИ, но он предпочел вместе с супругой Петровой Ольгой Петровной начать свою карьеру с сельской школы, куда была распределена супруга. На фотографиях их легко различить: оба сидят справа в конце первого ряда, а в 2023 г. им уже исполнилось 60 лет совместной жизни.





Но тяга учиться дальше у А.В. Петрова не пропала. Через полтора года семья возвращается в Барнаул уже с сыном и устраивается в Алтайский политехнический институт на должность ассистента.

Потом были аспирантура в Томском государственном университете, работа в закрытом «ящике» г. Куйбышева по созданию композиционных жаропрочных материалов. Это была первая хоздоговорная работа в лаборатории металлографии в Сибирском физико-техническом институте при ТГУ, которую заключил Анатолий Викторович по своей теме и по своей инициативе. С того момента аспирант стал старшим научным сотрудником и за глаза его стали называть «бульдозером». Из аспирантуры он возвращается старшим научным работником в политехнический институт на должность старшего преподавателя.

В феврале 1973 года защитил кандидатскую диссертацию по специальности «Физика твердого тела» в ТГУ по открытой тематике, а в июне этого же года ему была присуждена научная степень кандидата физико-математических наук.

В октябре 1974 года по рекомендации Крайкома партии переехал в г. Горно-Алтайск для усиления кадрового состава ФМФ, где с 1975 г. трижды избирался заведующим кафедрой физики. В 1979 году было присвоено ученое звание доцента. С 1980 по 1985 годы был деканом ФМФ.

В 1996 году получил ученое звание профессора по кафедре методики преподавания физики, а в 1997 году защитил докторскую диссертацию по специальности – «Теория и методика обучения физике». В ноябре того же года была присуждена научная степень доктора педагогических наук.

Анатолий Викторович опубликовал свыше 800 научных и научно-методических работ, среди которых 40 монографий, 50 учебно-методических пособий, 30 методических рекомендаций, 5 книг, научные труды, многочисленные издания научного международного журнала. Ученый имеет свыше сотни публикаций в СМИ; Им создана Концепция национальных школ и Модель

русской школы, принятые в Республике Алтай в качестве государственного документа; являлся разработчиком Программы развития образования в Республике Алтай.

В настоящее время Анатолий Викторович находится в рабочем строю. Он является главным редактором Международного научного журнала «Мир науки, культуры образования» и консультантом для соискателей научной степени кандидатов и докторов наук.

Недавно мы задали ему вопрос: «***Что думает человек об истории своей жизни, когда ему исполняется 85 лет?***» И он ответил:

Мой юбилей пришелся на новое столетие и новое тысячелетие. Считаю, что в России за 25 лет меняется все, а за 85 лет все изменилось уже 4 раза. Тем не менее, я продолжаю свою творческую деятельность, а благодаря своему международному научному журналу постоянно нахожусь в гуще новых идей.

Когда нам за 85 лет, и мы решаемся проанализировать свою жизнь, то начинаем понимать, что она полностью состоит из решений, которые мы сами принимали. Поэтому наша история – это то, что нам удалось реализовать после принятия своих решений. Именно за это я благодарен нашему ГАПИ и БГПИ, а также и своим любимым преподавателям: Голубчикову Андрею Федоровичу, Жигулину Григорию Васильевичу, Ситникову Василию Яковлевичу, Перминову Евгению Васильевичу, Леонову Леониду Петровичу и своим друзьям: Нехаеву Александру, Пономареву Геннадию и Кузьмину Юрию, Михайличенко Геннадию.

Именно о них я говорю: *Уходят люди навсегда, но вы о них не забывайте.*
И лишь о ***кумирах*** *не вспоминайте, а помните о них всегда!*

У него серьезный и достойный послужной список, за которым нет возраста. И наш Анатолий Викторович действительно остается человеком вне возрастных рамок. По-прежнему молод, энергичен, креативен, дружелюбен.

Он посадил более 1 000 деревьев, построил 3 дома, родил троих сыновей (двое погибли в Томске), имеет шестерых правнуков. Все это, по его словам, позволяет относить себя к категории счастливого человека. Тем более, что говорят: «Кто правнуков дождался – в Рай попадает однозначно!».

Портрет Юбиляра будет неполным, если хотя бы коротко не сказать о нем как человеке. Страстно любит читать, писать, выступать с лекциями, общаться, дискутировать. Анатолий Викторович рисует, увлекается гипнозом, народной медициной, активист клуба «Природа Человек. Здоровье», разработал свою оздоровительную систему.

Больше всего на свете профессор любит людей. Его жизненный принцип: «Можно ненавидеть грех, но грешника – нельзя», а фундаментальный закон жизни, который он воспринимает как «Вечный Завет», – это слова А.С. Пушкина:

Ты царь: живи один.
Дорогою свободной
Иди, куда влечет тебя
свободный ум,
Усовершенствуя плоды
любимых дум,
Не требуя наград
за подвиг благородный.

В общении с людьми Анатолию Викторовичу всегда легко, потому что он взял на вооружение принцип межличностного общения, которому следует всегда: «В главном – люди должны быть едины, в спорном – свободны, во взаимоотношениях – уважающими друг друга».

Его спросили: ***насколько тянет ваш возрастной груз?*** И он вначале прочитал стихи Щипахиной Людмилы:

Меня года не опечалят, нет…
И посему – нет возраста. Есть жизнь.
Благословляю суть ее земную…
И не кричу прошедшему: «Вернись!»

Потом добавил**: «Восемьдесят пять – это нормальный человеческий возраст.** Как-то перед премьерой оперы «Фауст» у автора Шарля Гуно спросили, сколько примерно лет Фаусту**.**

– Нормальный человеческий возраст, – ответил он, – 60 лет.

Самому Гуно было тогда 40 лет. Спустя 25 лет Гуно задали тот же самый вопрос**:**

сколько примерно лет Фаусту**?**

– Нормальный человеческий возраст: примерно 80-85 лет, ответил композитор**.**

Не правда ли, что этим все сказано сполна? **85 лет есть жизнь,** если сохраняется ясность ума, бодрость духа и осознанные цели**!** На мой взгляд, мне, вероятно, повезло в этой жизни, если в такие годы «не кричу прошедшему: ″Вернись″, а продолжаю жадно двигаться в неизвестное будущее».

Потом задумался и добавил: «Восемьдесят пять лет – это мудрость, которая определяется тем, насколько вовремя предыдущее поколение помогает следующим проявить свои способности». Вот, очевидно, почему его внук Андрей Андреевич уже давно является генеральным директором Редакции журнала «Мир науки, культуры, образования».

Говоря о молодежи, Анатолий Викторович буквально молодеет на глазах сам и подчеркивает, что всем нам надо восхищаться не только в музеях прошлым, но и настоящим – живыми, молодыми талантами. Конечно, подчеркивает он, – это гораздо труднее, но зато отдача для человечества и выше, и благороднее…

Цифра **85** в возрасте – достаточно солидная и мы поздравляем Юбиляра с днем рождения! Сохраняйте свою Богом данную искру и любовь к жизни! Желаем Вам только положительных эмоций и приятных событий, не только в этот день, а навсегда! Крепкого Сибирского здоровья и только позитивного настроя! Пусть Ваши научные изыскания принесут большую пользу обществу, а Вам подарят огромное моральное удовлетворение, благополучие, радость и достойное уважение!

Коллективы сотрудников редакции Международного научного
ВАКовского журнала «Мир науки, культуры, образования»
и физико-математического факультета Горно-Алтайского
государственного университета

Материал был сформирован на базе официальных
документов, публикаций об Анатолии Викторовиче
в журналах и газетах, посвященных его юбилеям, и,
наконец, прямых с ним интервью.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т.А. Донец
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА....5

Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко
ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ....7

А.А. Есипова, Е.Ю. Молодцова
ФОРМИРОВАНИЕ И АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О ЗАЩИТЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ У МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....10

К.Э. Кетоев
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....14

Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова
ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ....17

С.М. Куницына, А.С. Смирнова
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ: ОБОБЩЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ....24

Н.Ю. Сафонцева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В МОРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ....27

Б.А. Пронин
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ТРОМБОНЕ В ПЕРИОД ИСПРАВЛЕНИЯ ПРИКУСА С ПОМОЩЬЮ ЭЛАЙНЕРОВ....32

С.М. Петрова, С.В. Филиппова
ОНЛАЙН-ДОСКА MIRO В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ....35

Ф.Б. Абаева
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....38

Ю.Г. Андрианова
РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ И СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЛАКСАЦИИ....41

Е.Н. Бойко
СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-ЮРИСТОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....44

Л.Г. Медведев, Го Шухан
О ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И КИТАЕ....48

А.Н. Дёмин, Е.И. Зыкова
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КРУГОЗОР И АДАПТАЦИЯ К РЫНКУ ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ....51

О.В. Елисеенко
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ....54

Н.Д. Зырянова, Е.Ю. Асадулина
РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБУЧЕНИЯ....58

М.Р. Исмаилов
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГРАЖДАНАМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ....63

Г.Т. Исхакова, А.Т. Исхакова
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД....66

Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова
СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН....68

Е.С. Нечаева
ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ....71

Т.Г. Везиров
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....76

В.А. Магин
ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ....78

З.Ш. Магомедова
ИГРА С КУКЛОЙ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА....80

Э.А. Рамазанова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ....82

Сунь Юэфэн
ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ....85

Н.У. Ярычев
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....87

Е.Г. Пухаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ....89

С.Я. Ачмизова
АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»....91

Т.А. Борзова
РОЛЬ НАСТАВНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ....94

Гуань Шаоян
ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ ЛЯОНИНА В КОНТЕКСТЕ ИНИЦИАТИВЫ «ПОЯС И ПУТЬ»....97

А.Д. Зубков
АДАПТАЦИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++....99

А.А. Ковылов
ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ....101

И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев
МЕДИАТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ЭВОЛЮЦИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....104

М.Л. Лазарев
ПРЕНАТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ....107

Г.Ю. Лизунова, Н.М. Заяц, М.А. Бондаренко
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....110

А.В. Миронов, В.А. Каверина
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ РОССИЙСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ....114

Е.Ю. Молодцова, А.А. Есипова
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ....116

Ю.С. Кузнецова, Т.П. Аванесова
СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ....120

С.И. Панькина, М.Н. Лютикова
МОНИТОРИНГ ПОСЕЩАЕМОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ....125

А.Н. Томилин
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ....129

Е.В. Пестова, С.В. Калашникова
ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВА ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МВД РОССИИ....132

И.С. Петронюк
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....135

Т.А. Танцура
ПРОВЕДЕНИЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....137

С. Чжан
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ....139

Е.Э. Шишлова, О.Н. Фомина
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ СО СТУДЕНТАМИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ....142

Бай Шуай, Сюй Янь Ань, С.П. Ломов
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В БАЗОВОМ КУРСЕ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ....145

Ф.У. Базаева, Ш.И. Булуева, М.А. Сурхаев
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ....149

М.Б. Калинина
РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ 152

О.О. Куликова
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ В ВУЗЕ ФИНАНСОВОГО ПРОФИЛЯ 154

З.А Магомеддибирова, П.А Расулова
ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 157

Е.Б. Манахова
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ВОСТРЕБОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТА 159

М.В. Николаева
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ 162

Н.М. Романенко, Е.А. Дзагоева
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В СВЕТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИИ 165

Н.М. Романенко, Р.И. Дятлова
УЧЕБНАЯ АВТОНОМНОСТЬ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ПОНЯТИЙ «АВТОНОМИЯ» И «АВТОНОМНОСТЬ»: МЕТОДОЛОГИЯ ВОПРОСА 168

О.И. Смирнова
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДИСГАРМОНИЧНОЙ СЕМЬЁЙ 171

Фу Юнь
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФИЛЬНЫХ КУРСОВ ШКОЛ КИТАЯ 174

Чжан Ливень, М.А. Баукова
РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ЗА СЧЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 176

Н.Э. Аносова, И.А. Карпович
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА 178

И.Ю. Дзулаева, З.А. Насурова, Н.Н. Григорьева
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 181

Н.В. Бабкина
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА 185

М.А. Джиганская, Т.А. Жукова, В.И. Богословский
ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО БАРЬЕРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 187

К.З. Кафарова, З.З. Магомедова, Н.Н. Григорьева
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ 191

А.С. Лазарева
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ИЛИ АВТОНОМИЯ 194

Т.Ф. Мудрая
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ: ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ 197

С.Р. Гаязова, И.Ю.Ваславская, Е.А. Баранова
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ 200

Н.В. Гусева
СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 204

М.Р. Сельмурзаева, П.А. Расулова, И.Р. Шнайдер
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ 206

Т.В. Шокарева, К.В. Шокарев
ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ДИЗАЙН ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИССКУСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КАК СОХРАНИТЬ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ЧЕСТНЫМ И ПРОДУКТИВНЫМ 209

С.Н. Томилина, Т.И. Алиев
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПАТРИОТИЗМ ЭПОХИ ПЕТРА ВЕЛИКОГО: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, СОДЕРЖАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ 215

К.А. Кравченко
ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАУЧНО ОБОСНОВАННОГО СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ РАЗНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ» ..221

Н.С. Сердюкова
К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ» 224

Н.Е. Тащёва, К.А. Кравченко
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ» 227

О.В. Шаляпин
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ» ..230

А.С. Хабибова, Т.В. Ганова, С.Л. Солтан
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА 233

З.З. Шхахутова, А.А. Мусаева, В.М. Миназова
РИТОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 236

С.И. Валеев, И.В. Байракова, С.Я. Ачмизова
ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС РОССИЙСКИХ ВУЗОВ 240

Н.Г. Давидян
РЕЛИГИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ 243

Е.Е. Илясова
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ 245

Е.И. Скафа, И.А. Кудрейко
РЕФЛЕКСИВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ РАЗВИТОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА 249

Чжан Шипэн
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ 253

М.У. Ярычев
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ 256

Н.Р. Абиева
ВИРТУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 258

А.Т. Бажора, С.Ч. Фан
АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ КИТАЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РУМЫНИИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ 262

Ф.У. Базаева, Т.П. Полозова, Ю.В. Сорокопуд
ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ 265

Е.В. Везетиу
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЛЕКЦИИ В ВУЗЕ 269

И.З. Виситаева
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЁРСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 271

Е.В. Воек
КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 273

Н.В. Горбунова
ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 276

Е.И. Зритнева, В.А. Кайванов
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 278

Е.И. Зритнева, Ю.А. Малахова
КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ СОЦИАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ 281

Ч.А. Караев, Л.Т. Зембатова
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 284

О.А. Козлов, М.Е. Менжевицкий
СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕЙ 286

Ю.В. Макаренко
СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ 290

М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА-ПРЕДМЕТНИКА 292

Э.С. Одаева
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 295

А.Б. Панькин, Фу Вейкан
ОБЗОР КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ 297

Е.Ю. Пономарева
ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА-ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПРОЦЕСС 301

О.А. Рудакова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ 303

Л.А. Саенко, А.Х. Магомедова
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОСТИ РЕШЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ ВУЗА 305

Л.А. Саенко, В.В. Пелих
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА МВД 308

Л.И. Столярчук, М.С. Бурмистенко
ПРИНЦИПЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА 310

Д.Е. Хайрузов
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ 313

Ю.С. Харламова, Н.А. Рачковская
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ 315

Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова
АУДИРОВАНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ РКИ 318

Н.Е. Шафажинская, Н.Н. Еговцева, А.В. Козачек
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И АДАПТАЦИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 322

И.К. Макарова
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ СПО ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ АДАПТИВНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ 325

З.В. Масаева
РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЧЕЧНЕ 329

А.А. Квитковская, Е.В. Широкова, Л.В. Мосиенко, Е.Д. Павлычева
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 332

С.В. Шишкин
ФОРМИРОВАНИЕ СУГГЕСТИВНОСТИ БУДУЩИХ КОМАНДИРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ 338

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.Н. Щербакова
О ТЕКСТОВЫХ МАРКЕРАХ РУССКОЙ ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ XVIII ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМЕДИИ Я.Б. КНЯЖНИНА «ХВАСТУН») 343

Ян Шуфань
ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 346

Г.Р. Абдуллина, Ван Цзюньпэн
ИСКОННЫЕ И ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В АВИАЦИОННЫХ ТЕРМИНАХ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ 349

М.В. Вовк
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТРАХА И ТРЕВОГИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ НАРРАТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.) 352

М.Б. Гусейнова, П.Г. Пайзуллаева
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ 355

Дай Цзини
ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАБЛОНА «САМОУВЕРЕННЫЙ ШАРИКОВ») 357

Е.Ф. Косиченко, А.Б. Родин
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ПРЕЗИДЕНТСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЩЕНИЯ Д. ТРАМПА К АМЕРИКАНСКОМУ КОНГРЕССУ) 361

К.В. Шевякова
НЕМЕЦКИЕ ОНИМЫ В РОЛИ МЕТАФТОНИМОВ 364

М.Ю. Андуганова
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАФИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ЭПОСЕ «КАЛЕВАЛА» И ХАНТЫЙСКОМ ТЕКСТЕ «ПЕСНИ ПЕЛЫМСКОГО ТОРУМА» 366

К.Ф. Герейханова
МОТИВ «ЧУЖОЙ РУКОПИСИ» В РОМАНЕ ЮРИЯ ПОЛЯКОВА «КОЗЛЕНОК В МОЛОКЕ» КАК ЭЛЕМЕНТ МЕЖТЕКСТОВОГО ДИАЛОГА 369

Гун Мин, Е.В. Полищук
ЦВЕТОВАЯ КАРТИНА МИРА В РАССКАЗЕ «ГОСПОДИН ИЗ САН-ФРАНЦИСКО» И.А. БУНИНА 372

О.В. Дедова, В.В. Подольская
СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИНТЕРНЕТ» 374

Е.О. Кириллова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИСТОКИ ЖАНРОВОЙ ПОЭЗИИ ГЕРОЯ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ К. РОСЛОГО 377

Д.Д. Старикова, Фатах Мардан Таха Фатах
ПОСТРОЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА FRIENDSHIP НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА РОМАНОВ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ» 382

И.Ю. Шурина, С.Ю. Капкова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА 385

М.Х. Ахматилов, Ш.М. Алиев
ИСЛАМСКАЯ ПЕРИОДИКА КАК СЕГМЕНТ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 389

Е.В. Комлева, К.Ю. Герасимова, Д.В. Мирошникова
ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ 391

Ли Сяобай
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ 394

Ф.И. Джаубаева, З.К. Узденова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В ЛИНГВОЭТНОКУЛЬТУРЕ ГОРЦЕВ КОНЦА XIX В. (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ-МУРАТ») 399

Ю.Э. Знак
ПОЛИФОНИЧЕСКОЕ ПРОФИЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСА «ГИБРИДНАЯ ВОЙНА» В ЗАПАДНЫХ СМИ 401

Н.Г. Копейкина
СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ СЛОВА «ЖУРНАЛИСТИКА» В НАУЧНОМ И НАРОДНОМ ДИСКУРСАХ 404

С.Н. Передерий
ПЕРЕДАЧА ОБРАЗНОСТИ ПЬЕСЫ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА» ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК 407

Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова, Т.Р. Блохина
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ДУШИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО 410

Е.А. Сорокина
КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ЛАЙФХАК» 415

Сюй Ино
ЖАНР «ФАНТАСТИКА ПУТИ» В РОМАНЕ С.В. ЛУКЬЯНЕНКО «СПЕКТР» 419

Л.А. Андреева, О.Ф. Худобина
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ПОВЕСТИ Е.Д. АЙПИНА «У ГАСНУЩЕГО ОЧАГА» 421

Е.А. Вдовиченко, В.А. Каменева
ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ТРУДНОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ СО СТРУКТУРОЙ «КЕВАВ» (КЕБАБ) ДЛЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 424

Т.С. Гусейнова, Л.Б. Гамзаева, Л.А. Магомедова
ВОСПРИЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ 427

З.С. Гусейханова, Х.А. Билалова
ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА *«БОЛЬ»* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 430

Г.М. Васильева, Дай Жуйчэнь
СИСТЕМНЫЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОНИМОВ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ УЧЕБНОГО ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ 432

О.В. Ковзанович
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММЕРЧЕСКИХ ЭРГОНИМОВ В ЮЖНОАФРИКАНСКОМ БИЗНЕС-ДИСКУРСЕ 435

Е.В. Комлева
ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ДОСТОВЕРНОСТИ ТЕКСТА НАУЧНОЙ СТАТЬИ 439

Ли Юецзяо, Г.М. Васильева
ОБРАЗ АРКТИКИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ) 442

Линь Цзиньтао
ИГРЫ БЕЗ ГРАНИЦ: КАК РЕКЛАМА ВИДЕОИГР ПРЕОДОЛЕВАЕТ КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В БРИКС 444

А.В. Луговской, К.В. Егорушкина
ИНСУЛЯРНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ МИФОПОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРА НИВХОВ ОСТРОВА САХАЛИН....447

М. Лю, Д. Чэн
РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» В РОССИЙСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ 451

А.А. Майборода
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)....457

М.В. Милованова
ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЯЗЫКЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ)....460

М.А. Носоченко
КОНЦЕПТ СУДЬБЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Х. КОРТАСАРА....462

Ван Сиин, С.В. Оленев
ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРАЗДНИК» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ 465

Е.А. Дроздова, И.В. Пахомов
РЕЧЕВОЙ АКТ ОБВИНЕНИЯ В ДИСКУРСЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ BALDUR'S GATE 3)....469

С.В. Петров
MODO CONDICIONAL В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ: НАКЛОНЕНИЕ ИЛИ ВРЕМЯ ГЛАГОЛА 472

Сюй Шуан
СТИЛЕВЫЕ И ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПОЭТИКИ В. КУЧЕРЯВКИНА....474

Фан Сяожань
АНАЛИЗ ПОЭТИКИ КАРНАВАЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ГОГОЛЯ: НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «НОС» 477

Хуан Цзыяо
МОДАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ И СРЕДСТВА ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В РЕЧИ МАНИЛОВА И НОЗДРЕВА (В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ») 480

О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОЛОРОНИМАМИ БЕЛЫЙ, ЧЕРНЫЙ И КРАСНЫЙ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И МАРИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА 486

В. Чэнь, Д.В. Поль
ЗООМОРФНАЯ СИМВОЛИКА В РОМАНАХ «ТИХИЙ ДОН» М.А. ШОЛОХОВА И «РАВНИНА БЕЛОГО ОЛЕНЯ» ЧЭНЬ ЧЖУНШИ 490

Н.Л. Шамне
К ПРОБЛЕМЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ....492

Л.М. Дударова, А.Б. Денисова, В.В. Елькин
ЗНАЧЕНИЕ СИМВОЛА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....494

И.В. Балканов
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКФРАСИСА В ТЕКСТЕ РОМАНА ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 497

Вань Яньсинь
МЕТАФОРА ПУТИ В РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 500

Н.Н. Зольникова, Н.В. Дороднева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК....505

С.А. Корниенко
ФАУСТИАНСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЭТИКЕ ВЯЧЕСЛАВА ИВАНОВА: НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТИ О СВЕТОМИРЕ ЦАРЕВИЧЕ»....509

В.Е. Литвинович
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИНФОГРАФИКИ 512

С.П. Робак
АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «НЯНЯ ИЗ МОСКВЫ» 514

О.И. Таюпова, И.М. Таюпова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕДИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА IMPFUNG («ВАКЦИНАЦИЯ») В ДИСКУРСЕ КОВИДНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ....516

Е.С. Тулушева
МОТИВНЫЕ ПАРАДИГМЫ КАК МЕТАЦИКЛИЧЕСКИЕ СКРЕПЫ В ПРОЗЕ Ю. БУЙДЫ 519

Т.П. Филистович
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СТРУКТУРНЫЙ, СИНТАКСИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ 521

Д.Р. Хайруллин
КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ТЕМБРА: ПРОСОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ МЕХАНИЗМА ВНИМАНИЯ 525

Чжан Тунюэ
КЛАССИФИКАЦИЯ НОМИНАТИВНЫХ КОЛЛОКАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ) 527

Н.М. Эльдарова, В.А. Мусаева
ИНОЯЗЫЧНОЕ СЛОВО В СЛОВАРЕ И КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА *АКСАКАЛ*)....530

С.А. Галстян
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)....533

А.Н. Гильманова
ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТАТАРСКИХ СМИ В РЕГИОНАХ РФ....537

Г.Х-К. Ибрагимова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЯМИ «БОГАТЫЙ – БЕДНЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....539

Л.В. Писарев
Г.ДЖ. УЭЛЛС И Г.К. ЧЕСТЕРТОН КАК ОБЩЕСТВЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ: ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ К ЕВГЕНИКЕ....542

К.И. Таунзенд
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ РУССКОГО ПЕРЕВОДЧИКА ПЕТРОВСКОГО ВРЕМЕНИ....549

Хэ Цзяфу
ИДЕАЛЬНЫЕ ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ ФЛОРЕНС ДОМБИ И СОНИ МАРМЕЛАДОВОЙ 554

У.У. Гасанова
КЛАССИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА ПО ИХ СЕМАНТИЧЕСКИМ ПРИЗНАКАМ 557

М.Ч. Чеерчиев, З.С. Омарова
СПЕЦИФИКА ЗВУКОВ [Ж] И [Ш] В РУССКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ....559

А.Е. Белькова
ПРЕВЕРБ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ И РАЗГРАНИЧЕНИЯ....562

А.Р. Бодулева
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОГО ТРУДА ЛИНГВИСТА И НЕЙРОПСИХОЛОГА СТИВЕНА ПИНКЕРА «ЯЗЫК КАК ИНСТИНКТ») 563

Го Индун
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО НАМЁКА: ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ОБУЧЕННОСТИ 566

Э.С. Денисова, Т.Г. Рабенко
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЛОГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ....571

А.И. Дзюбенко
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ 574

М.А. Дубова, В.А. Тамазян
КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МИСАИЛА ПОЛОЗНЕВА (ПО ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «МОЯ ЖИЗНЬ») 576

Т.С. Круглова, Д.Н. Жаткин
К ИСТОРИИ ВЫХОДА КНИГ Д.И. ГУЛИА В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА» (1950–1970-Е ГГ.) 579

Куаро Яртейи Терез, З.А. Усманова
ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ БЕНИНА....581

Д.А. Околышев, И.С. Карабулатова
РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ К МЕСТНОЙ ВЛАСТИ В ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ МЕДИА 584

Д.А. Околышев, И.С. Карабулатова
КОММУНИКАТИВНЫЕ ТИПАЖИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПУБЛИЧНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ....587

В.Х. Унатлоков, Л.С. Унатлокова, Х.Ч. Жилетежев
КУЛЬТУРНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ (АНАЛИЗ УСПЕШНЫХ ПРОГРАММ, ПРОЕКТОВ И ИНИЦИАТИВ) 589

Н.А. Павлова, Н.В. Гордеева
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛИНГВИЗМА В ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ....592

И.Г. Прудиус
СИБИРСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В ГРАФИЧЕСКОМ РОМАНЕ С. ТЕССОНА И В. ДЮРЁЙ «В ЛЕСАХ СИБИРИ»....594

Е.Н. Рымарева, Е.С. Долгина
СОВРЕМЕННЫЙ ВОЕННЫЙ РЕПОРТАЖ: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА 597

Тан Юнши
«ПЕЩЕРА» Е.И. ЗАМЯТИНА – РАССКАЗ И ОДНОИМЕННАЯ ПЬЕСА: АВТОИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИЛИ ОРИГИНАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ?....600

Цай Вэй
АНАЛИЗ МНОГОМЕРНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКЦИЙ КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «ВОДА» В РАМКАХ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ 603

А.Д. Чардынцева
ТИПОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЛИЧНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА) 607

Чэнь Сяотин, И.И. Волкова
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ КИТАЯ В СМИ КИТАЯ, РОССИИ И США (2013–2024 ГГ.): КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ....611

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Donets T.A.
ADOLESCENT SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT TECHNOLOGY ON THE BASIS OF THE CASE-STUDY METHOD 5

Dorofeev E.M., Somko M.L.
FUNDAMENTALS OF AN INTEGRATED APPROACH TO THE FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THE DIGITAL ECONOMY 7

Esipova A.A., Molodzova E.Yu.
FORMATION AND UPDATING OF KNOWLEDGE ABOUT PERSONAL DATA PROTECTION FOR MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION 10

Ketoev K.E.
FEATURES OF ORGANIZING INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 14

Kozhanova N.S., Bolgarova M.A.
AN ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIVE MODEL FOR DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS 17

Kunitsyna S.M., Smirnova A.S.
FORMATION OF CADETS' LEADERSHIP QUALITIES: GENERALIZATION OF FOREIGN EXPERIENCE AND THE POSSIBILITY OF ITS APPLICATION IN RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES 24

Safontseva N.Yu.
THEORETICAL FOUNDATIONS OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN MARITIME EDUCATION 27

Pronin B.A.
GUIDELINES FOR LEARNING TO PLAY THE TROMBONE DURING BITE CORRECTION USING ALIGNERS 32

Petrova S.M., Filippova S.V.
MIRO ONLINE WHITEBOARD IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 35

Abaeva F.B.
FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 38

Andrianova Yu.G.
ROLE-PLAYING GAMES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF IMPROVING LINGUISTIC TRAINING, SOCIALIZATION IN A DIFFERENT LINGUISTIC CULTURE AND THE WAY OF PSYCHOLOGICAL RELAXATION 41

Boyko E.N.
SITUATIONAL TASK AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG LAW POSTGRADUATES IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC TEACHING 44

Medvedev L.G., Guo Shuhang
ABOUT ART TEACHER EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA 48

Diomin A.N., Zykova E.I.
TECHNOLOGICAL HORIZONS AND ADAPTATION TO THE LABOR MARKET AMONG GRADUATES OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 51

Eliseenko O.V.
THE PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS 54

Zyrianova N.D., Asadulina E.Yu.
WORKBOOK AS A DIDACTIVE MEANS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION OF A MILITARY UNIVERSITY'S TRAINEES AND TO MOTIVATE THEM FOR SELF LEARNING 58

Ismailov M.R.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GROUNDS FOR THE EFFECTIVE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS TO INTERACT WITH CITIZENS WHO FIND THEMSELVES IN A DIFFICULT LIFE SITUATION 63

Iskhakova G.T., Iskhakova A.T.
INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS: A PRACTICE-ORIENTED APPROACH 66

Kagakina E.A., Lesnikova S.L.
SITUATIONAL TASK AS A MEANS OF INTERMEDIATE ASSESSMENT OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE PROCESS OF LEARNING FUNDAMENTAL DISCIPLINES 68

Nechaeva Ye.S.
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH PHONETICS AT A UNIVERSITY 71

Vezirov T.G.
THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING ONLINE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MASTER'S DEGREE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 76

Magin V.A.
READINESS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS FOR THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF MODERN TRENDS IN THE FIELD OF EDUCATION 78

Magomedova Z.Sh.
PLAYING WITH A DOLL AS A MEANS OF OVERCOMING COMMUNICATION BARRIERS IN YOUNG CHILDREN 80

Ramazanova E.A.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DECORATIVE AND APPLIED ART TO FORM AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS 82

Sun Yuefeng
A STUDY ON THE TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN CHINA IN THE CONTEXT OF RURAL REVIVAL 85

Yarychev N.U.
FORMING THE SYSTEM OF VALUES AND WORLDVIEW OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES 87

Pukhaeva E.G.
PEDAGOGICAL BASIS FOR STRENGTHENING THE MENTAL STATE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION 89

Achmizova S.Ya.
THE ADVENT CALENDAR AS A SET-UP TOOL FOR PROJECT-BASED ACTIVITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "TEACHER OF ENGLISH" 91

Borzova T.A.
THE ROLE OF A MENTOR IN THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL POTENTIAL 94

Guan Shaoyang
TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED RUSSIAN-SPEAKING SPECIALISTS AT THE INTERNATIONAL LEVEL IN VOCATIONAL COLLEGES IN LIAONING IN THE CONTEXT OF THE "BELT AND ROAD" INITIATIVE 97

Zubkov A.D.
MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ADAPTATION FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LANGUAGE UNIVERSITY IN FSES 3++ CONDITION 99

Kovylov A.A.
ORGANIZATION OF COLLECTIVE ACTIVITY OF TEENAGERS IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP 101

Kulikovskaya I.E., Brezhnev G.R.
MEDIA CREATIVITY IN EDUCATION: THE EVOLUTION OF CREATIVITY IN THE DIGITAL TECHNOLOGY ERA 104

Lazarev M.L.
PRENATAL PEDAGOGY: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND PROSPECTS 107

Lizunova G.Yu., Zayats N.M., Bondarenko M.A.
THE RESULTS OF THE STUDY OF THE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO CONDITIONS OF STUDY AT A UNIVERSITY 110

Mironov A.V., Kaverina V.A.
EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF A COMPREHENSIVE PROGRAM FOR THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN TO CONDITIONS OF RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 114

Molodtsova E.Yu., Esipova A.A.
TRAINING ORGANIZING OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COMPLEX SAFETY: PROBLEMS AND SOLUTIONS 116

Kuznetsova Yu.S., Avanesova T.P.
SCENARIO-BASED DESIGNING APPROACH TO COMPUTER-BASED TRAINING SYSTEMS 120

Pankina S.I., Lyutikova M.N.
MONITORING ATTENDANCE OF UNIVERSITY CLASSES OF TRAINING FOR MARINE SPECIALISTS 125

Tomilin A.N.
PEDAGOGICAL WAYS TO ACTIVATE INTEREST IN CADETS FOR CONVENTIONAL TRAINING 129

Pestova E.V., Kalashnikova S.V.
POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF CHANGING EDUCATIONAL METHODS AND THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 132

Petronyuk I.S.
AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS 135

Tantsura T.A.
CONDUCTING CONTROL AND ASSESSMENT IN CONDITIONS OF LEARNING TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES 137

Zhang S.
IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE MODELS IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINA 139

Shishlova E.E., Fomina O.N.
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION WITH NEW GENERATION STUDENTS 142

Bai Shuai, Xu Ya Nan, Lomov S.P.
EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF PROBLEM-ORIENTED LEARNING IN THE FUNDAMENTAL COURSE OF COLOR SCIENCE FOR DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING 145

Bazaeva F.U., Bulueva Sh.I., Surkhaev M.A.
TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITAL REALITY 149

Kalinina M.B.
DEVELOPING LINGUISTIC INTUITION IN FOREIGN STUDENTS THROUGH THE METHOD OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE 152

Kulikova O.O.
DEVELOPMENT OF BUSINESS WRITING SKILLS IN ENGLISH IN THE PROCESS OF WORK WITH UNDERGRADUATE STUDENTS IN A FINANCIAL UNIVERSITY 154

Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A.
SUBSTANTIATION OF THE NEED TO PREPARE THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO DEVELOP A SUBJECTIVE POSITION IN A JUNIOR SCHOOLCHILD 157

Manakhova E.B.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED WRITING SKILLS WITH ECONOMISTS-TO-BE IN TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE AS A DEMANDED COMPONENT OF HIGHER EDUCATION 159

Nikolaeva M.V.
FORMING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY WITH THE HELP OF THE INTERNET TECHNOLOGIES 162

Romanenko N.M., Dzagoeva E.A.
UPDATING THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS IN LIGHT OF NEW REQUIREMENTS TO THE PROFESSION 165

Romanenko N.M., Dyatlova R.I.
A STUDENT'S EDUCATIONAL AUTONOMY IN THE CONTEXT OF AMBIGUITY OF AUTONOMY-RELATED CONCEPTS: METHODOLOGY OF THE QUESTION 168

Smirnova O.I.
TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION USED IN PREPARATION FOR WORK WITH DISHARMONIOUS FAMILIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 171

Fu Yun
DESIGNING A PROGRAM FOR ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF SPECIALISED COURSES IN CHINA 174

Zhang Liwen, Baukova M.A.
SOLVING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN THE COURSE OF STUDYING CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES THROUGH PEDAGOGICAL SUPPORT 176

Anosova N.E., Karpovich I.A.
MASTER STUDENTS' METACOGNITIVE SKILLS DEVELOPMENT BASED ON THE PROJECT METHOD 178

Dzulaeva I.Yu., Nasurova Z.A., Grigorieva N.N.
PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION 181

Babkina N.V.
INCLUSIVE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A TEACHER AS A NECESSARY CONDITION FOR TEACHING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN NATURAL SCIENCE SUBJECTS 185

Dzhiganskaya M.A., Zhukova T.A., Bogoslovskiy V.I.
TECHOLOGIES FOR OVERCOMING THE COMMUNICATION BARRIER AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH 187

Kafarova K.Z., Magomedova Z.Z., Grigorieva N.N.
SOCIAL AND PEDAGOGICAL DESIGN AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL SKILLS OF MASTER STUDENTS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL SYSTEMS SECURITY 191

Lazareva A.S.
REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF ADDITIONAL CORPORATE ADULT FOREIGN LANGUAGE TRAINING: STANDARDIZATION OR AUTONOMY 194

Mudraya T.F.
ROLE-PLAY AS A METHOD FOR DEVELOPING STUDENTS' SOFT SKILLS: A PRACTICAL EXPERIENCE 197

Gayazova S.R., Vaslavskaya I.Yu., Baranova E.A.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN TEACHING AND LEARNING 200

Guseva N.V.
THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO MILITARY UNIVERSITY CADETS PROCESS SPECIFICS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT 204

Selmurzayeva M.R., Rasulova P.A., Schneider I.R.
UPBRINGING ACTIVITIES AT UNIVERSITY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS 206

Shokareva T.V., Shokarev K.V.
DESIGNING EDUCATIONAL PROCESS AND ENGLISH LANGUAGE HOMEWORK FOR UNIVERSITY STUDENTS IN CONDITIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: HOW TO MAINTAIN ACADEMIC INTEGRITY AND PRODUCTIVITY 209

Tomilina S.N., Aliyev T.I.
STATE PATRIOTISM OF THE ERA OF PETER THE GREAT: ESSENCE, FEATURES, CONTENT, MEANING 215

Kravchenko K.A.
PROVIDING SCIENTIFICALLY BASED CONTENT OF CAREER GUIDANCE ACTIVITIES, TAKING INTO ACCOUNT VARIOUS CAPABILITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SYSTEM "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY" 221

Serdyukova N.S.
ON THE ISSUE OF SYSTEMATIZING CAREER GUIDANCE WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITHIN THE "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY" SYSTEM 224

Tashcheva N.E., Kravchenko K.A.
DESIGN OF THE CONTENT OF ART EDUCATION IN THE SYSTEM "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY" 227

Shalyapin O.V.
IMPROVING ADVANCED TRAINING PROGRAMS FOR SPECIALISTS ENGAGED IN CAREER GUIDANCE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS ART EDUCATION "ADDITIONAL EDUCATION – UNIVERSITY" 230

Khabibova A.S., Ganova T.V., Soltan S.L.
THE PECULIARITIES OF USING CREATIVITY TECHNIQUES WITHIN THE CONTEXT OF ORGANIZING DESIGN PROJECT ACTIVITY 233

Shkhahutova Z.Z., Musaeva A.A., Minazova V.M.
RHETORICAL COMPONENT AS AN ELEMENT OF THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE 236

Valeev S.I., Bayrakova I.V., Achmizova S.Ya.
INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF RUSSIAN UNIVERSITIES 240

Davidyan N.G.
RELIGION AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF RUSSIA 243

Ilyasova E.E.
PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION FOR RURAL COMMUNITIES AND THEIR IMPACT ON CHILDREN'S SOCIALIZATION 245

Skafa E.I., Kudreyko I.A.
A REFLEXIVE CRITERION FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT VALUES OF A NOVICE PHILOLOGIST TEACHER 249

Zhang Shipeng
NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF RUSSIAN AND CHINESE SPEAKERS IN INTERNET COMMUNICATION 253

Yarychev M.U.
APPLICATION OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN TRAINING LAW ENFORCEMENT OFFICERS 256

Abieva N.R.
TEACHER'S VIRTUAL IDENTITY: INNOVATIVE APPROACHES TO ONLINE TEACHING OF ENGLISH 258

Bajora A.T., ***Fang S.Ch.***
ANALYSIS OF TEACHING OF CHINESE HISTORY AND CULTURE IN ROMANIA UNIVERSITIES: CURRICULUM DESIGN AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES 262

Bazaeva F.U., Polozova T.P., Sorokopud Yu.V.
DIDACTIC MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS 265

Vezetiu E.V.
METHODS OF USING A MULTIMEDIA SYSTEM FOR CREATING PROBLEM-BASED LEARNING SITUATIONS IN UNIVERSITY LECTURES 269

Visitaeva I.Z.
EXPERIENCE OF ORGANIZING ENVIRONMENTAL VOLUNTEERING IN RUSSIAN UNIVERSITIES 271

Vovk E.V.
COMPUTER SUPPORT FOR INNOVATIVE MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 273

Gorbunova N.V.
INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES 276

Zritneva E.I., Kayvanov V.A.
MENTORING AS A FORM OF SUPPORTING THE ACTIVITIES OF CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS 278

Zritneva E.I., Malakhova Yu.A.
CROSS-FUNCTIONAL COMPETENCE AS A PERSONAL CHARACTERISTIC ENSURING SOCIAL SUCCESS 281

Karaev Ch.A., Zembatova L.T.
THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN STUDENTS IN MODERN SCHOOL 284

Kozlov O.A., Menzhevitsky M.E.
A SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF DIGITAL COMPETENCE FORMATION AMONG MARKETING COMMUNICATIONS SPECIALISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES 286

Makarenko Yu.V.
CONTENT, STRUCTURE AND DEVELOPMENT LEVELS OF TEACHERS' READINESS TO USE SMART TECHNOLOGIES 290

Mirzoeva M.M., Taibova R.A.
FORMATION OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF THE SUBJECT TEACHER....292

Odaeva E.S.
MODERN APPROACHES TO TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION....295

Pankin A.B., Fu Weikan
OVERVIEW OF CHINESE AND WESTERN SOURCES ON THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION THE ETHICAL CULTURE OF FUTURE DOCTORS....297

Ponomareva E.Yu.
TRAINING FUTURE TEACHERS IN DESIGNING MULTIMEDIA VISUALIZATION TOOLS FOR EDUCATIONAL INFORMATION AS A HOLISTIC PROCESS....301

Rudakova O.A.
PEDAGOGICAL POTENTIAL AND POSSIBILITIES OF MULTIMEDIA APPLICATION IN THE UNIVERSITY TRAINING OF STUDENTS....303

Saenko L.A., Magomedova A.Kh.
METACOGNITIVE PROCESSES AS ONE OF THE FACTORS OF SUCCESS IN SOLVING EDUCATIONAL AND RESEARCH PROBLEMS BY UNIVERSITY STUDENTS....305

Saenko L.A., Pelikh V.V.
METHODS OF FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE EMPLOYEE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS....308

Stolyarchuk L.I., Burmistenko M.S.
PRINCIPLES OF GENDER SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN COLLEGE....310

Khairuzov D.E.
ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF ONLINE TECHNOLOGIES....313

Kharlamova Yu.S., Rachkovskaya N.A.
PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ADOLESCENT PERSONALITY IN A POLYLINGUAL EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL....315

Shatalova L.S., Shatalova N.S.
LISTENING COMPREHENSION AS AN ASPECT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY IN THE PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN....318

Shafazhinskaya N.E., Yegovtseva N.N., Kozachek A.V.
USE OF GAME METHODS IN TEACHING STUDENTS: DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AND ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY TO PROFESSIONAL ACTIVITY....322

Makarova I.K.
EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OVERCOMING CRISIS PHENOMENA IN THE SPO SYSTEM THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ADAPTIVE TEACHING METHODS....325

Masaeva Z.V.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL PEDAGOGY IN MODERN PRESCHOOL EDUCATION IN CHECHNYA....329

Kvitkovskaya A.A., Shirokova E.V., Mosienko L.V., Pavlycheva E.D.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SPACE OF PEDAGOGICAL EDUCATION....332

Shishkin S.V.
FORMATION OF SUGGESTION OF FUTURE COMMANDERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL UNIVERSITY TRAINING....338

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Shcherbakova N.N.
ABOUT TEXT MARKERS OF THE RUSSIAN VERNACULAR VOCABULARY OF XVIII CENTURY (BASED ON THE COMEDY BY YA. B. KNYAZHNIN "THE BRAGGART")....343

Yang ShuFan
THE STUDY OF CULTURE THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....346

Abdullina G.R., Wang Junpeng
NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE ELEMENTS IN AVIATION TERMS OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES....349

Vovk M.V.
REPRESENTATION OF FEAR AND ANXIETY IN FICTIONAL NARRATIVE (BASED ON EARLY 20TH CENTURY ENGLISH PROSE)....352

Guseynova M.B., Payzullayeva P.G.
ON THE ISSUE OF LEXICOGRAPHIC STYLISTICS PROBLEMS....355

Dai Jingyi
LINGUOSEMIOTIC ANALYSIS OF RUSSIAN-LANGUAGE INTERNET MEMES (BASED ON THE TEMPLATE "EXTRA CONFIDENT SHARIKOV")....357

Kosichenko E.F., Rodin A.B.
REPRESENTATION OF GOVERNMENT POLICY IN PRESIDENTIAL DISCOURSE (BASED ON D. TRUMP'S ADDRESS TO THE US CONGRESS)....361

Shevyakova K.V.
GERMAN ONYMS AS METAPHTOMYMS....364

Anduganova M.Yu.
LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF GRAPHIC EXPRESSIVE MEANS IN THE EPIC "KALEVALA" AND THE KHANTY TEXT "SONGS OF THE PELYM TORUM"....366

Gereykhanova K.F.
THE MOTIF OF "SOMEONE ELSE'S MANUSCRIPT" IN YURI POLYAKOV'S NOVEL "THE KID IN MILK" AS AN ELEMENT OF INTERTEXT DIALOGUE....369

Gong Ming, Polishchuk E.V.
COLOR PICTURE OF THE WORLD IN THE STORY "THE GENTILE FROM SAN FRANCISCO" BY I.A. BUNIN....372

Dedova O.V.
STRUCTURE AND PECULIARITIES OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD "INTERNET"....374

Kirillova E.O.
FOLKLORE ORIGINS OF GENRE POETRY OF THE HERO OF THE CIVIL WAR K. ROSLY....377

Starikova D.D., Fatah Mardan Taha Fatah
THE CONSTRUCTION OF A NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT OF "FRIENDSHIP" BASED ON THE SERIES OF NOVELS BY C.S. LEWIS "THE CHRONICLES OF NARNIA"....382

Shurina I.Y., Kapkova S.Yu.
PROFESSIONAL VOCABULARY OF CULINARY DISCOUSE....385

Akhmatilov M.H., Aliev Sh.M.
ISLAMIC PERIODICALS AS A SEGMENT OF THE MASS MEDIA SYSTEM OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN....389

Komleva E.V., Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V.
THE PROBLEM OF SPEECH INFLUENCE IN INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION....391

Li Xiaobai
COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE LOANWORDS....394

Jaubayeva F.I., Uzdenova Z.K.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF 'HOSPITALITY' IN THE LINGUOETHNOCULTURE OF THE HIGHLANDERS OF THE LATE 19TH CENTURY (BASED ON THE WORK OF LEO TOLSTOY "HADJI MURAD")....399

Znak Yu.E.
POLYPHONIC PROFILING AS A METHOD OF FORMATION AND INSTITUTIONALIZATION OF THE DISCOURSE "HYBRID WAR" IN WESTERN MEDIA....401

Kopeykina N.G.
SEMANTIC CONTENT OF THE WORD "JOURNALISM" IN SCIENTIFIC AND PUBLIC DISCOURSES....404

Perederii S.N.
RENDERING THE IMAGERY OF L.A. FILATOV'S PLAY "THE TALE OF SOLDIER FEDOT, THE DARING FELLOW" IN THE ENGLISH TRANSLATION....407

Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R., Blokhina T.R.
CONCEPTUALIZATION OF THE SOUL IN F. M. DOSTOEVSKY'S WORK....410

Sorokina E.A.
CONSTITUTIVE FEATURES OF THE "LIFE HACK" SPEECH GENRE....415

Xu Yinuo
ANALYSING LIFE CONSCIOUSNESS IN THE NOVEL BY S.V. LUKYANENKO'S NOVEL "SPECTRUM"....419

Andreeva L.A., Khudobina O.F.
COLOR TERMS IN THE NOVEL BY E.D. AIPIN "AT THE DYING HEARTH"....421

Vdovichenko E.A., Kameneva V.A.
PARAMETERS FOR ASSESSING THE DIFFICULTY OF FRENCH-LANGUAGE NEWS TEXTS WITH THE STRUCTURE "KEBAB" FOR ADOLESCENTS....424

Guseynova T.S., Gamzaeva L.B., Magomedova L.A.
PERCEPTION OF COGNITIVE ASSESSMENT IN A JOURNALISTIC TEXT....427

Guseykhanova Z.S., Bilalova Kh.A.
FRAME STRUCTURE OF THE CONCEPT PAIN IN ENGLISH....430

Vasileva G.M., Dai Ruichen
SYSTEMIC AND ETHNOCULTURAL POTENTIAL OF ETHNONYMS IN THE EXPLANATORY DICTIONARY AS A BASIS FOR EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY....432

Kovzanovich O.V.
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF COMMERCIAL ERGONYMS IN SOUTH AFRICAN BUSINESS DISCOURSE....435

Komleva E.V.
LANGUAGE MARKERS OF THE RELIABILITY OF THE TEXT OF A SCIENTIFIC ARTICLE....439

Li Yuejiao, Vasileva G.M.
ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS (BASED ON THE DATA OF PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS)....442

Lin Jintao
GAMES WITHOUT BORDERS: HOW VIDEO GAME ADVERTISING OVERCOMES CULTURAL BARRIERS IN BRICS....444

Lugovskoy A.V., Egorushkina K.V.
INSULARITY AS A FOUNDATION FOR THE MYTHOPOETIC MODEL OF THE WORLD OF SAKHALIN ISLAND NIVKHS....447

Liu M., Chen D.
PROPAGATION AND INTERPRETATION OF THE "BELT AND ROAD INITIATIVE" IN RUSSIAN MAINSTREAM MEDIA....451

Maiboroda A.A.
COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COLOUR DESIGNATION COMPONENT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (WITH REFERENCE TO THE ENGLISH-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL DICTIONARY) 457

Milovanova M.V.
CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL TRENDS IN THE LANGUAGE OF THE REGION (USING THE EXAMPLE OF THE VOLGOGRAD REGION) 460

Nosochenko M.A.
THE CONCEPT OF DESTINY IN THE WORKS BY J. CORTÁZAR 462

Wang Xiying, Olenev S.V.
LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE LEXICAL-THEMATIC GROUP "HOLIDAY" IN RUSSIAN IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND CHINESE 465

Drozdova E.A., Pakhomov I.V.
SPEECH ACT OF ACCUSATION IN THE DISCOURSE OF ENGLISH-LANGUAGE COMPUTER GAMES (BASED ON THE EXAMPLE OF THE GAME BALDUR'S GATE 3) 469

Petrov S.V.
MODO CONDICIONAL IN SPANISH: MOOD OR TENSE OF THE VERB 472

Xu Shuang
STYLISTIC AND PHILOSOPHICAL-AESTHETIC DOMINANTS OF V. KUCHERYAVKIN'S POETRY 474

Fang Xiaoran
ANALYSIS OF CARNIVALIZATION POETICS IN N.V. GOGOL'S WORKS: A CASE STUDY OF "THE NOSE" 477

Huang Ziyao
MODAL MEANINGS AND MEANS OF THEIR EXPRESSION IN THE SPEECH OF MANILOV AND NOZDREV (IN THE POEM "DEAD SOULS" BY N.V. GOGOL) 480

Хуан Цзыяо, Khudobina O.F., Andreeva L.A.
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLORONYMS WHITE, BLACK AND RED IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND MARI LANGUAGE WORLDVIEW 486

Chen V., Pol D.V.
ZOOMORPHIC SYMBOLISM IN THE NOVELS "AND QUIET FLOWS THE DON" BY M.A. SHOLOKHOV AND "WHITE DEER PLAIN" BY CHEN ZHONGSHI 490

Shamne N.L.
ON THE PROBLEM OF CONDUCTING ECOLINGUISTIC MONITORING IN A POLYETHNIC REGION 492

Dudarova L.M., Denisova A.B., Elkin V.V.
THE MEANING OF SYMBOL IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXT 494

Balkanov I.V.
LEXICAL MEANS OF CREATING EKPHRASIS IN THE TEXT OF DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH" IN ENGLISH 497

Wan Yanxin
METAPHOR OF THE PATH IN THE RUSSIAN AND CHINESE POLITICAL DISCOURSE 500

Zolnikova N.N., Dorodneva N.V.
SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN CLASSIACAL FICTION INTO ENGLISH 505

Kornienko S.A.
FAUSTIAN ELEMENTS IN VYACHESLAV IVANOV'S POETICS: A STUDY OF "THE TALE OF PRINCE SVETOMIR" 509

Livinovich V.E.
SCIENTIFIC APPROACHES TO DESCRIBING THE VERBAL COMPONENT OF INFOGRAPHICS 512

Robak S.P.
THE AUTHOR AND THE HERO IN I.S. SHMELEV'S NOVEL "THE NANNY FROM MOSCOW" 514

Tayupova O.I., Tayupova I.M.
REPRESENTATION OF THE MEDICAL-LINGUISTIC CONCEPT IMPFUNG (VACCINATION) IN THE DISCOURSE OF COVID ANTI-PROVERBS 516

Tulusheva E.S.
MOTIVE PARADIGMS AS METACYCLIC LINKS IN THE PROSE OF YU. BUIDA 519

Filistovich T.P.
PHRASEOLOGISMS IN A LITERARY TEXT: STRUCTURAL, SYNTACTIC AND SEMANTIC ANALYSIS 521

Khairullin D.R.
QUANTIFYING TIMBRE: AN ATTENTION-BASED PROSODIC ANALYSIS OF TEXT 525

Zhang Tongyue
CLASSIFICATION OF NOMINATIVE COLLOCATIONS (REGARDING THE MATERIAL OF COMPUTER TERMINOLOGY) 527

Eldarova N.M., Musaeva V.A.
A LOAN WORD IN A DICTIONARY AND CONTEXT (USING THE AKSAKAL WORD AS AN EXAMPLE) 530

Galstian S.A.
PARTICULARITIES OF REALISATION OF POLYFUNCTIONALITY OF PREPOSITIONS (WITH REFERENE TO SPANISH) 533

Gilmanova A.N.
PROBLEMS OF FUNCTIONING AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF TATAR MEDIA IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION 537

Ibragimova G.Kh-K.
COMPARATIVE ANALYSIS OF FUNCTIONING ADJECTIVES WITH THE MEANINGS "RICH – POOR" IN ENGLISH AND RUSSIAN 539

Pisarev L.V.
H.G. WELLS AND G.K. CHESTERTON AS SOCIAL LEADERS: THE PROBLEM OF THEIR ATTITUDE TO EUGENICS 542

Taunzend K.I.
THE VERBAL PORTRAIT OF THE RUSSIAN TRANSLATOR IN PETER THE GREAT'S TIME 549

He Jiafu
IDEAL FEMALE IMAGES IN SELF-IMPROVEMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGES OF FLORENCE DOMBEY AND SONYA MARMELADOVA 554

Gasanova U.U.
CLASSIFICATION OF STABLE UNITS OF THE DARGINIAN LANGUAGE ACCORDING TO THEIR SEMANTIC FEATURES 557

Cheerchiev M.Ch., Omarova Z.S.
SPECIFICATION OF SOUNDS [G] AND [SH] IN RUSSIAN AND AVAR LANGUAGES 559

Belkova A.E.
PREVERB AS A LINGUISTIC UNIT: TO THE PROBLEM OF DEFINITION AND DISTINCTION 562

Boduleva A.R.
MEANS OF CONVEYING EXPRESSIVENESS IN A SCIENTIFIC TEXT (BASED ON THE SCIENTIFIC WORK "LANGUAGE AS INSTINCT" BY THE LINGUIST AND NEUROPSYCHOLOGIST STEVEN PINKER) 563

Guo Yingdong
COMPARATIVE STUDY OF VERBAL HINT DETECTION: HUMANS AND LANGUAGE MODELS WITH DIFFERENT LEVELS OF TRAINING 566

Denisova E.S., Rabenko T.G.
LINGVISTIC AND DIDACTIC POSSIBILITES OF A BLOG IN TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE 571

Dzyubenko A.I.
LANGUAGE GAME IN THE REALIZATION OF LITERARY FICTION: COGNITIVE-DISCURSIVE ASPECT 574

Dubova M.A., Tamazyan V.A.
THE CONCEPT OF "FAMILY" IN THE CHARACTERISTICS OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF MISAIL POLOZNEV (BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV "MY LIFE") 576

Kruglova T.S., Zhatkin D.N.
ON THE HISTORY OF PUBLICATION OF D.I. GULIA'S BOOKS BY THE KHUDOZHESTVENNAYA LITERATURA PUBLISHING HOUSE (1950–1970S) 579

Kouaro Yarteyi Therese, Usmanova Z.A.
REFLECTION OF SPIRITUAL AND VALUE CONCEPTUAL ORIENTATIONS IN BENIN'S FRENCH LINGUACULTURE 581

Okolyshev D.A., Karabulatova I.S.
THE ROLE OF EUPHEMISM IN THE FORMATION OF EVALUATIVE RELATIONS TO LOCAL AUTHORITIES IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN AND CHINESE MEDIA 584

Okolyshev D.A., Karabulatova I.S.
COMMUNICATIVE TYPES OF MUNICIPAL EMPLOYEES IN THE PUBLIC INFORMATION SPACE 587

Unatlokov V.Kh., Unatlokova L.S., Zhiletezhev Kh.Ch.
CULTURAL INITIATIVES FOR THE PRESERVATION OF NATIVE LANGUAGES (ANALYSIS OF SUCCESSFUL PROGRAMS, PROJECTS AND INITIATIVES) 589

Pavlova N.A., Gordeeva N.V.
FEATURES OF LANGUAGE INTERACTION IN THE CONTEXT OF POLYLINGUISM IN THE SWISS CONFEDERATION 592

Prudius I.G.
SIBERIAN SPACE IN THE S. TESSON AND VIRGILE DUREUIL'S GRAPHIC NOVEL "IN THE FORESTS OF SIBERIA" 594

Rymareva M.V., Dolgina E.S.
MODERN WAR REPORTING: FEATURES OF THE GENRE 597

Tang Yongshi
"THE CAVE" BY E.I. ZAMYATIN – A SHORT STORY AND A PLAY OF THE SAME NAME: AN AUTO-INTERPRETATION OR AN ORIGINAL WORK? 600

Cai Wei
ANALYSIS OF MULTIDIMENSIONAL SEMANTIC STRUCTURING AND INTERDISCIPLINARY PROJECTIONS OF THE CHINESE CONCEPT "WATER" WITHIN THE FRAMEWORK OF CONCEPTUAL METAPHOR THEORY 603

Chardyntseva A.D.
TYPOLOGY OF TEACHER COMMUNICATIVE PERSONALITIES (BASED ON VIRTUAL PEDAGOGICAL DISCOURSE) 607

Chen Xiaoting, Volkova I.I.
THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF CHINA'S DEMOGRAPHIC POLICY IN THE MEDIA OF CHINA, RUSSIA, AND THE UNITED STATES (2013–2024): A CORPUS-BASED ANALYSIS 611

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

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